

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Flávia Wagner

Orientador(es): Prof. Doutora Maria João Mogarro
Prof. Doutora Maria Isabel Cunha

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutora em Educação na especialidade
Formação de Professores.

2017

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Flávia Wagner

Orientador(es): Prof. Doutora Maria João Mogarro

Prof. Doutora Maria Isabel Cunha

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutora em Educação na especialidade Formação de Professores.

Júri:

Presidente: Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor José Augusto Pacheco, Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade do Minho;
- Doutora Patrícia Maria Freire de Andrade de Carvalho Rosário Pinto, Professora Auxiliar
Convidada
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa;
- Doutor António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa. Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Maria João Mogarro, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoco, Professor Auxiliar
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai Tarcísio Pereira Wagner (in memoriam) que foi um grande homem, autodidata na busca do conhecimento, despertou-me a curiosidade pela leitura e a observação sobre a vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de Tudo...

Começo o texto fazendo reverência a língua zulu falada na África do Sul, que traz a palavra *Ubuntu*, que exprime a colaboração entre os seres humanos – “eu sou porque nós somos”, ou em outras palavras, eu só existo porque nós existimos. É partindo deste princípio que faço os agradecimentos as pessoas.

Agradeço a Deus, pelo percurso traçado entre Brasil e Portugal, foi um caminho em busca da realização de um sonho. Me despi de velhas amarras para dar lugar ao novo! Autores que não conhecia, professores que me apresentaram outras realidades, pessoas que me fizeram repensar a maneira que vivo e penso, lugares que desbravei que me fizeram relativizar a história do meu Brasil. Vivi sentimentos de contradição: com saudade das raízes do meu lugar e da minha casa em contra partida havia o deslumbramento com os novos lugares; o medo da solidão em contra partida a conquista de novas amizades; as privações financeiras e de conforto em contra partida o sabor de uma vida simples, a perda física do meu pai em contra partida o encontro de um amor, o nascimento de uma filha em contra partida a angustia da falta do tempo para escrever a tese; a distância do cotidiano da universidade como estudante em contra partida a volta ao meu país onde tenho emprego para continuar conquistando meus sonhos.

Nessa experiência aprendi administrar melhor o tempo e ter sabedoria para discernir o que é mais importante em cada fase da vida, a saúde, a família, o trabalho, os amigos e os estudos. Com muita determinação e com apoio das pessoas superei obstáculos, encontrei tempo para ler, refletir e analisar, maturar e trocar ideias para escrever e reescrever essa tese... e nesse percurso cito algumas pessoas que foram fundamentais para que se chegasse até aqui:

Agradeço aos meus pais por acreditarem nos meus sonhos. Meu pai pelos ensinamentos no ato de pensar e agir sobre a vida e a minha mãe pelo testemunho de entrega ao outro para fazer o bem.

Aos demais familiares, especialmente aos meus dois irmãos Fabrício e Patrícia, meus companheiros de todas as horas. Meus cunhados, Cleiton e Daiane parceiros do cotidiano familiar.

Aos meus sobrinhos, Karina, Benício, Guilherme e Larissa que simbolizam minha luta por uma geração com uma qualidade melhor de educação.

Ao meu esposo Júlio César e minha filha Catarina, que tanto amo, dos quais conquistei na caminhada junto ao doutorado. Obrigada pelo amor e cumplicidade.

Aos amigos interlocutores, Luciano, Karla, Saionara, Juliane, Salete, Dora, Ana Claudia, Edson Mauro, Mônica, Diane, Paulo e Flávio pela forma como souberam dar suas contribuições fazendo com que eu superasse limitações e ampliasse meu olhar sobre a realidade pesquisada.

A querida Viviane, minha amiga companheira, que tão bem assumiu minhas tarefas no trabalho para que eu pudesse me ausentar para os estudos. A Ana Regina e Inês minha chefes que compreenderam o momento vivido flexibilizando as horas de trabalho neste período da elaboração da tese.

À Dhilma e Lucídio amigos entusiastas, que por meio das suas experiências profissionais fizeram acreditar que fazer doutorado em Portugal era possível.

À Professora Doutora Manuela Esteves que com profissionalismo orientou a composição do projeto de tese e compartilhou suas análises.

À Professora Maria João Mogarro (orientadora) por respeitar meu ritmo, acreditar no meu trabalho e orientar de maneira competente, comprometida, respeitosa e afetiva.

À Professora Maria Isabel Cunha (coorientadora), presença marcante na minha formação, suas produções motivaram minha escolha a cursar o doutorado na linha de pedagogia universitária. Obrigada pelo aceite e respeito com minha produção.

Ao Professor Miguel A. Zabalza, referência na área da pedagogia universitária, obrigada por me acolher em sua Universidade e partilhar seus conhecimentos.

À Universidade do Sul de Santa Catarina na pessoa do Professor Mauri Luis Heerdts e Ana Regina Aguiar Dutra pelo apoio institucional fundamental para a realização do doutorado.

Agradecimento especial, aos docentes e gestores da UNISUL, atores sociais desta pesquisa, pelo interesse e motivação em ajudar, aceitando refletir sobre o seu fazer docente, condição essencial para a produção desta tese. É deles a contribuição mais importante.

Aos professores do Programa de Doutorado da Universidade de Lisboa, pela contribuição intelectual. Aos colegas brasileiros pela oportunidade de ver o Brasil representado por gente de diferentes regiões em Lisboa, mostrando sua cultura e diversidade, especialmente aos amigos Edinaldo, Carol, Auxiliadora, Jaqueline, Hérica, Cely, Socorro, Ana Claudia, Fernanda, Jessé, Dinho e Martinha pela permanente companhia.

“É preciso tempo para acomodar as inovações e mudanças que se vão introduzindo no sistema e refazer as identidades profissionais que têm de as implementar”.
(Nóvoa, 1999)

RESUMO

A presente tese de doutoramento insere-se na área científica da Educação e na temática de formação de professores, especificamente na pedagogia universitária. O objetivo da pesquisa foi identificar as competências pedagógicas exigidas do docente universitário, a partir das transformações curriculares da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, a fim de conhecer e compreender as necessidades de formação continuada que emergem desse contexto. No processo da pesquisa foram analisadas: (1) As principais mudanças curriculares de 2009 a 2013 que ocorreram no ensino superior da UNISUL; (2) As competências pedagógicas que os gestores e os docentes julgam necessárias para o professor implementar o novo currículo; (3) As necessidades, expectativas e interesses de formação continuada dos docentes, segundo eles próprios e os gestores da instituição. No enquadramento teórico, conceitual e normativo, referente à primeira parte do estudo, abordou-se a pedagogia universitária associada às competências pedagógicas do professor universitário. Posteriormente, discutiu-se sobre quais são as exigências para se ser professor universitário, analisou-se premissas sobre: formação continuada formal e não formal, necessidades de formação continuada, discutiu-se sobre o papel dos programas de formação continuada na profissionalização da profissão professor universitário, assim, apresentaram-se características de uma formação continuada emancipatória. Seguidamente, a discussão focalizou-se nos fatos que contribuíram para a expansão do ensino superior, as reformas curriculares na pós-modernidade e as necessidades de formação continuada do professor universitário. A segunda parte foi dedicada à investigação empírica. Nos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, optou-se pelo paradigma interpretativo e análise qualitativa, com base no método do estudo de caso. Para coleta de dados, recorreu-se à análise documental, tendo-se como fonte o *Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL (2015)*, chegou-se a duas categorias de análise: premissas pedagógicas (com seis subcategorias) e competências pedagógicas do professor universitário (com 10 subcategorias). Para o aprofundamento compreensivo das categorias identificadas, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, realizadas com 11 gestores que atuam na UNISUL e um questionário aplicado a 70 docentes. Na triangulação dos dados chegou-se a oito categorias analisadas, foram identificadas as características do Professor universitário; a compreensão dos sujeitos sobre o Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL; o levantamento das competências pedagógicas do Professor universitário; a auto avaliação dos Professores sobre as competências pedagógicas que se destacam; o arrolamento das necessidades de formação continuada; assim como foram apontadas ações para qualificar o programa de formação continuada da UNISUL; por fim, identificaram-se outras ações de formação continuada e a opinião dos sujeitos sobre o tema da pesquisa. Após a análise dos dados, realizou-se o cruzamento das competências pedagógicas encontradas no documento institucional, nas

entrevistas e nos questionários, assim, chegou-se à relação de 15 (quinze) competências pedagógicas do professor universitário da UNISUL e também a 13 (treze) necessidades de formação continuada dos professores da mesma Universidade. Os resultados desta pesquisa mostram que as particularidades da UNISUL expressam as tendências gerais mencionadas na literatura, em particular, por Zabalza (2003). A tese confirma que para além da história específica da instituição, evidenciou-se que as competências pedagógicas diagnosticadas podem ser generalizadas à profissão professor universitário no Brasil. Deve-se, também, ponderar que as mudanças ocorrem de acordo com as necessidades de formação continuada, tendo em vista que os contextos e os sujeitos são diferentes. A pesquisa evidencia, ainda, que uma proposta de formação continuada emancipatória parte das necessidades dos professores e de ações as quais promovam a sua aprendizagem e a de seus pares. Além disso, constata-se que as IESs precisam reconhecer os espaços formais e informais de formação continuada, os quais são tão significativos para a profissionalização docente.

Palavras-chave: currículo no ensino superior; professor universitário; pedagogia universitária; competências pedagógicas; necessidades de formação continuada; formação continuada.

ABSTRACT

This doctoral dissertation is in the scientific area of Education and in the subject area of teacher training, specifically in university pedagogy. The aim of the research was to identify the pedagogical competencies required for university professors, considering the changes in the curriculum of the Universidade do Sul Santa Catarina - UNISUL, in order to know and understand the continuing education necessities that emerge from this context. In the process were analyzed: (1) The main curricular changes from 2009 to 2013 that occurred in the higher education by UNISUL; (2) The pedagogical competencies that managers and professors deem necessary for professors to implement the new curriculum; (3) The necessities, expectations and interests of continuing education of professors, according to themselves and to the managers of the institution. The university pedagogy associated with the pedagogical competencies of university professors was approached in the theoretical, conceptual and normative framework, related to the first part of the study. Afterwards, this papers discusses about the requirements needed to become a university professor, analyzing the assumptions of formal and informal continuing education, and the necessities of continuing education. The role of continuing education in order to professionalize the university professor profession was also discussed, therefore, it presents the characteristics of an emancipatory continuing education. Following, the discussion focusses on the facts that contributed to the higher education expansion, the curriculum reform on the post-modernity, and the necessities of continuing education of university professors. The second part was dedicated to empirical investigation. The interpretative paradigm and the qualitative analysis were chosen between the theoretical and methodological aspects, based on case study method. Data were collected from the Institutional Pedagogical Project by UNISUL (2015) based on documentary analysis, which resulted in two categories of analysis: pedagogical assumptions (with six subcategories) and pedagogical competencies by university professors (with 10 subcategories). In order to have a deepening understanding of the identified categories, semi-structured interviews were developed and applied to 11 managers, and a questionnaire was applied to 70 professors. After data triangulation eight categories were analyzed: the identification of characteristics of the University Professor; the subjects' understanding about the Institutional Pedagogical Project by UNISUL; a survey of the pedagogical competencies of the University Professor; Professors' self-evaluation about their exceeding pedagogical competencies; a list of necessities for continuing education; as well as suggested actions to qualify the continuing education program by UNISUL; and, finally, other actions for continuing education and the subjects' opinion about the research theme were identified. Subsequently data analysis, by cross-referencing of the pedagogical competencies found in the institutional document, interviews, and questionnaires, 15 (fifteen) pedagogical competencies of

university professors of UNISUL, and 13 (thirteen) necessities for continuing education of the same University were found. The results of this research reveal that the UNISUL's particularities express the general tendencies mentioned in the literature, specially by Zabalza (2003). This dissertation confirms, besides the specific history of the institution, the emphasis that the pedagogical competencies identified can be generalized to the profession of university professor in Brazil. Also, the changes that occur due to the necessities of continuing education, since there are different contexts and subjects, should be considered. This research also demonstrates that a proposal for an emancipatory continuing education comes from the professors' necessities and from actions that foster their and their peers learning. Furthermore, Higher Education Institutes must recognize the formal and informal continuing education spaces, which are very meaningful to the professionalization of professors.

KEYWORDS: higher education curriculum; university professor; university pedagogy; pedagogical competencies; continuing education necessities; continuing education.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	VII
RESUMO	XI
ABSTRACT	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XVII
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XVIII
LISTA DE SIGLAS	XIX

INTRODUÇÃO.....	1
------------------------	----------

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA	11
--	-----------

CAPÍTULO I - PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	13
1.1 Pedagogia Universitária: a afirmação de um campo científico	13
1.2 Ensinar no Ensino Superior	21
1.3 Aprender no Ensino Superior.....	27
1.4 Competências Pedagógicas do Professor Universitário.....	36

CAPÍTULO II - TEORIAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	51
2.1 Professor da Educação Superior Brasileira.....	51
2.2 Formação Inicial ou Continuada para o Professor Universitário?	66
2.3 Formação Formal Emancipatória.....	78

CAPÍTULO III - ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	89
3.1 Aspectos da Expansão do Ensino Superior.....	89
3.2 Currículo no Ensino Superior	98

CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA UNISUL.....	111
4.1 Reflexos da Expansão do Ensino Superior na UNISUL.....	111
4.2 As Reformas Curriculares da UNISUL	122
4.3 O Professor da UNISUL	128
4.4 Ações Formativas para o Professor Universitário	133

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	151
--	------------

CAPÍTULO V - CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	153
5.1 Natureza Epistemológica do Estudo	153
5.2 Delineamento da Investigação	155
5.3 Campo de Estudo	157
5.4 Procedimentos para Recolher os Dados.....	165
5.5 Procedimentos para Análise e Interpretação dos Dados	178

CAPÍTULO VI - A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNISUL	191
6.1 Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL	191
CAPÍTULO VII - AS VOZES DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	219
7.1 Características dos Professores Pesquisados	219
7.2 Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL	226
7.3 Competências Pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL	250
7.4 Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL	267
7.5 Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL	277
7.6 Outras Ações de Formação Continuada.....	285
CAPÍTULO VIII - COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	289
8.1 Relevância das Competências Pedagógicas da Pesquisa	289
8.2 Desenvolvimento de Competências Pedagógicas	302
CONSIDERAÇÕES FINAIS	313
BIBLIOGRAFIA.....	333
APÊNDICES	349
ANEXOS.....	349

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Grau de Formação Docente - Brasil 2013 à 2014.....	62
Figura 2 - Regime de Trabalho Docente - Brasil, 2003 à 2014.....	64
Figura 3 - Formação Continuada de Quartetos.....	85
Figura 4 - Mapa com as Instituições de Ensino Superior da ACAFE.....	114
Figura 5 - Macroestrutura da UNISUL.....	117
Figura 6 - Ilustração sobre o Trabalho Integrado.....	205
Figura 7 - Diplomas e Certificados - Ministério da Educação.....	238
Figura 8 - Mapa Conceitual - Cuidar da Saúde do Idoso.....	239
Figura 9 - Competências Pedagógicas do Professor Universitário.....	303

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expansão do Número de IES no Brasil.....	95
Gráfico 2 – Faixa Etária dos Docentes.....	220
Gráfico 3 – Tempo na Docência no Ensino Superior.....	222

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Graduação - UnA SaBES.....	159
Quadro 2 – Instrumento de Categorização de Análise Documental.....	166
Quadro 3 – Roteiro/ Guião – Entrevista.....	169
Quadro 4 – Caracterização dos Entrevistados.....	170
Quadro 5 – Cronograma de Realização das Entrevistas.....	172
Quadro 6 – Formulário do Questionário.....	175
Quadro 7 – Cronograma de Aplicação do Questionário.....	178
Quadro 8 – Instrumento de Categorização das Entrevistas.....	181
Quadro 9 – Instrumento de Categorização – Questionário.....	183
Quadro 10 – Competências Pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL.....	251
Quadro 11 – Fusão das Competências Pedagógicas dos Professores da UNISUL.....	289
Quadro 12 – Comparativo das Competências Pedagógicas: UNISUL e Zabalza.....	290

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da UNISUL - Professores, Matrículas e Cursos.....	115
Tabela 2 – Titulação dos Professores – UNISUL.....	130
Tabela 3 – Resultado: Programas e Projetos de Pesquisa – UNISUL.....	131
Tabela 4 – Regime de Trabalho do Professor – UNISUL.....	132
Tabela 5 - Histórico da Oferta do Programa de Formação Continuada – UNISUL.....	145
Tabela 6 – Titulação dos Docente - Cursos UnA SaBES.....	160
Tabela 7 – Tabela de Matriculados - UnA SaBES.....	161
Tabela 8 – Cursos de Extensão - UnA SaBES.....	162
Tabela 9 – Benefícios e Bolsas - UnA SaBES.....	163
Tabela 10 – Avaliação Externa dos Cursos de Graduação da UnA SaBES.....	163
Tabela 11 – Unidades de Aprendizagem e Certificações por Curso – UnA SaBES.....	164
Tabela 12 – Monitoria dos Curso - UnA SaBES.....	164
Tabela 13 – Formação Inicial dos Professores.....	221
Tabela 14 – Unidade de Aprendizagem x Professores.....	225
Tabela 15 – Atividades dos Gestores na Reformulação Curricular da UNISUL.....	227
Tabela 16 – Competências Pedagógicas em Destaque.....	266
Tabela 17 – Necessidades Pedagógicas de Formação Continuada.....	268
Tabela 18 – Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL.....	277
Tabela 19 – Outras Ações de Formação Continuada.....	285

LISTA DE SIGLAS

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ABRP - Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas
AFIRSE - Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
AGETEC - Agência de Gestão, Desenvolvimento Científico, Tecnologia e Inovação
AIDU - Associação Ibero-americana de Didática Universitária
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO/MTE - Classificação Brasileira de Ocupações Ministério do Trabalho e Emprego
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CIDU - Congresso Ibero-americano de Docência Universitária
CIDUI - Congresso Internacional em Docência Universitária e Inovação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE - Conferência Nacional de Educação
CNE/CES - Conselho Nacional de Educação/ Cursos de Educação Superior
CNE/CP - Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC - Conceito preliminar de Curso
CU/GF - Campus Universitário da Grande Florianópolis
DAES/INEP - Diretoria de Avaliação da Educação Superior/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
DAU - Departamento de Assuntos Universitários
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD - Educação a Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESC - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
FESSC - Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FORGES - Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa
FURB - Universidade Regional de Blumenau
IBGE - Instituto de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IGC - Índice Geral dos Cursos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRA - Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

NCP - Núcleo Científico-Pedagógico

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação de Reforma Universitária

PAT - Plano de Anual de Trabalho

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBITI - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

PET Saúde - Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

PPA - Programa de Promoção de Acessibilidade

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PROFOCO - Programa de Formação Continuada dos Colaboradores

PROIES - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PUIC - Programa UNISUL de Iniciação Científica

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

REDU - Revista de Docencia Universitaria

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIES - Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior

RU - Reforma Universitária

TCC - Trabalho de conclusão de curso

TEA - Transtorno do Espectro do Autismo

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UAC - Unidades de Aprendizagem Compartilhadas

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UnA - Unidade de Articulação Acadêmica

UnA SaBES - Unidade de Articulação Acadêmica Saúde e Bem-Estar Social

UnC - Universidade do Contestado

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIARP - Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

UNIBAVE - Centro Universitário Barriga Verde

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

UNIFEBE - Centro Universitário de Brusque

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

UNOCHAPECÓ - Universidade Comunitária da Região de Chapecó

USJ - Centro Universitário Municipal de São José

INTRODUÇÃO

A presente tese¹ foi gerada no âmbito do Curso de Doutorado em Educação, na especialidade de Formação de Professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal.

A temática centra-se no campo da *pedagogia universitária*, a qual vem ganhando, nos últimos anos, grande repercussão, constituindo-se em um campo atual e profícuo sobre o trabalho docente no âmbito universitário (Cunha, 2007). Critica-se e escreve-se muito sobre Ensino Superior, porém, pouco se produz sobre a pedagogia universitária que o sustenta.

Ser professor universitário é uma tarefa complexa, ainda mais, quando tem que enfrentar os desafios de implantar um novo currículo. No contexto brasileiro, as reformas curriculares se intensificaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), acarretando implicações para a gestão e para a docência na educação superior.

A docência no ensino superior envolve um conjunto de competências que requer uma combinação de conhecimento teórico/prático científico e pedagógico, contribuindo para formar o futuro profissional.

Nesse campo de estudo, o problema investigado foi: **quais as competências pedagógicas para o professor implementar o novo currículoda Universidade do Sul de Santa Catarina/ Brasil, e quais as necessidades de formação continuada emergiram desse contexto?**

Importante esclarecer que foi utilizada a palavra “currículo” para representar o documento Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), documento balizador oficial que direciona a construção e reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso, impactando nas práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, usa-se a palavra currículo no seu sentido literal, conforme Sacristán (2000), o termo currículo vem da palavra latina *currere*, referindo-se a um percurso a ser trilhado. Não se tem a intenção de reduzir a compreensão e a complexidade que se tem no conceito de currículo, cujo significado social vai muito além de um documento institucional prescrito. Compreende-se que ele torna operativo um conjunto de conceitos os quais pensam a educação e visam a propor uma formação privilegiando certos conteúdos, metodologias, avaliações, competências para desenhar um curso e que envolve vários sujeitos, cada

¹O presente trabalho foi redigido segundo a ortografia do Português do Brasil, dada a nacionalidade da investigadora e seguiu as regras da American Psychological Association - APA.

qual com seus interesses e ideologias frente às concepções de conhecimento, homem, sociedade, de ensino e de aprendizagem, as quais estão presentes para além do currículo prescrito. “Sendo assim, o currículo é um mecanismo de controle social e que representa os interesses de determinado grupo” (Apple, 2006, p. 103).

O problema apresentado era uma questão não resolvida, que necessitou de uma resposta. Vem a cobrir uma lacuna epistemológica e até mesmo metodológica da pedagogia universitária, tendo em vista que buscou e busca criar uma consciência junto aos docentes sobre as competências pedagógicas, que dê sentido ao trabalho e intenção à ação, a fim de resolver problemas e atender as exigências da profissão.

A partir do problema definido, as questões centrais respondidas nesta tese foram: qual o contexto do ensino superior brasileiro? O que é ser professor universitário? Quais competências pedagógicas deverá ter o professor universitário que vive as transformações curriculares do início do século XXI? O que são necessidades de formação continuada? Quais competências pedagógicas o programa de formação continuada da UNISUL precisa prever para melhorar o desempenho dos professores na aula universitária?

Defende-se a seguinte tese: à medida que se realizam mudanças curriculares nas Instituições de Ensino Superior (IES), existem implicações no trabalho docente, fortemente nas competências pedagógicas requeridas para implantar o novo currículo. No entanto, é necessário criar uma consciência da importância de se aproximar das necessidades de formação que passam os professores em um período de mudanças, para então preparar e organizar programas de formação continuada visando a dar suporte às necessidades desses professores. Com isso, promover ações de formação significativas e contextualizadas que acompanhem a dinamicidade do contexto social, político, econômico e cultural.

Considera-se oportuno esclarecer que ora se utiliza a palavra docente e ora faz-se uso da palavra professor, ambos são utilizados com o sentido de referir-se ao sujeito responsável pelo ato de orientar e organizar o processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior.

Segundo Eco (2015), a escolha do problema de pesquisa nunca se dá aleatoriamente, ela é sempre influenciada por fatores internos, correspondentes ao próprio investigador (curiosidade, imaginação, experiência e filosofia) e por fatores externos, a realidade circundante ou a instituição que o investigador atua. Assim, os motivos e razões de optar pelo problema em estudo são de ordem profissional, social e acadêmica, e trazem as motivações e intenções a seguir apresentadas:

Razão Profissional - a escolha resultou da experiência profissional da pesquisadora, pois ela atua como assistente pedagógica e é membro do colegiado do programa institucional de formação continuada docente há mais de 13 anos, na universidade pesquisada. O tema da tese nasce dos afazeres e reflexões do cotidiano profissional, por meio de ações desenvolvidas com um coletivo (gestores, professores e estudantes), dentro dos processos de reformulação curricular da universidade e das ações de formação continuada. Hoje, busca-se a vestimenta de investigadora para refletir sobre: as transformações em curso na educação superior; a complexidade do que é ser docente universitário em um mundo com tantas transformações socioculturais, políticas e econômicas; a importância das competências pedagógicas, num contexto em que muitos professores as ignoram e/ou secundarizam no exercício da profissão. Junto a essas reflexões ao momento em que as reformas curriculares estão em evidência no Brasil, desperta-se para a importância de reconhecer as necessidades de formação continuada dos professores universitários, tendo em vista que muitos estão atrás de uma bússola para compreender o seu papel frente a esse contexto de mudanças.

Razão Social - o problema está diretamente ligado à qualidade da educação, à contribuição que professores das universidades oferecem para a formação de futuros profissionais. Possuir um professor preparado e competente é contribuir para a formação de um profissional qualificado para a sociedade. Tem-se a intenção refletir sobre o cenário da Pedagogia Universitária dentro do paradigma histórico social presente, para compreender a relação do Estado, das Instituições de Ensino Superior frente às exigências de competências pedagógicas esperadas na prática em sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa traz ao professor maior lucidez sobre seu papel transformador na sociedade, do qual poderá fazer uso em suas competências pedagógicas (aqui prescritas), para contribuir na formação de um profissional que aprenda a fazer uma leitura séria da realidade e contribua para a solução de problemas que afligem a sociedade brasileira. Além dos professores, traz também elementos para sensibilizar os decisores políticos na área da educação, particularmente aqueles que têm o poder da formação continuada dos professores, visando a construir estratégias que ampliem as condições e a qualidade do trabalho do professor no ensino superior.

Razão Acadêmica - auxiliou na produção de conhecimento e ampliou a discussão sobre o quadro referencial e conceitual sobre as mudanças curriculares no ensino superior, as competências do docente universitário e as necessidades de formação continuada. Buscou-se dar um contributo ao avanço da compreensão da realidade da educação superior brasileira, em especial, focando o docente universitário, considerando a importância central que ocupa no processo de produção do

conhecimento e na formação dos estudantes. E acima de tudo, selar o compromisso em querer contribuir para qualificar a educação brasileira. Em suma, este estudo interessa para todos os professores universitários, independente se atuam nas Instituições de Ensino Superior públicas, privadas ou comunitárias, tendo em vista que diz respeito à profissão de maneira geral. Também interessa a todas as instituições de ensino superior e que desejam assumir suas responsabilidades formativas voltadas a estruturar um programa de formação continuada por competências, a qualificar a contratação dos professores e os processos avaliativos.

O objetivo geral deste estudo é identificar as competências pedagógicas que são exigidas do docente universitário a partir das transformações curriculares da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Brasil, a fim de compreender as necessidades de formação continuada que emergem desse contexto.

Os objetivos específicos são: a) problematizar as principais características do Currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto; b) conhecer as competências pedagógicas imprescindíveis para implementar o novo currículo da UNISUL no exercício da profissão docente; c) identificar e interpretar necessidades de formação continuada dos docentes da UNISUL.

A presente pesquisa segue o paradigma hermenêutico com abordagem interpretativa, analisando um estudo de caso em uma universidade brasileira. O *locus* da pesquisa foi a UNISUL, criada em 1964, uma instituição comunitária, de caráter/constituição jurídica “pública e de direito privado”, não estatal, voltada ao desenvolvimento regional. Sustenta-se mediante o pagamento de mensalidades, financiamentos e isenções fiscais, colocando-se como fundação sem fins lucrativos. Como ela, existem mais 16 Universidades em Santa Catarina, as quais formam o Sistema ACADE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), criado em 1974.

Os dados foram extraídos e analisados de forma qualitativa, referente ao documento do Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL (2015). Assim, chegou-se a duas categorias de análise: Premissas Pedagógicas do Projeto Pedagógico Institucional e Competências Pedagógicas do Professor Universitário. Além do documento, também foi analisado, de forma conjunta, o conteúdo das respostas das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, chegou-se em quatro categorias comuns de análise: Projeto Pedagógico Institucional; Competências Pedagógicas do Professor Universitário; Necessidades de Formação Continuada; Programa de Formação Continuada da UNISUL, somente uma categoria foi específica da análise do questionário, a qual se referiu às Características dos Professores Pesquisados.

Os dados foram classificados, apresentados e interpretados pela autora e contou com o apoio de pesquisadores do campo da Educação Superior e da Pedagogia Universitária, como Maria João Mogarro; Manuela Esteves; Carlinda Leite; Eliza Lucarelli; Marcos Masetto; Maria Isabel Cunha, Miguel Zabalza entre outros. A pesquisa, ao final, revelou as competências pedagógicas do professor universitário e as necessidades de formação continuada dos professores da UNISUL.

A tese foi organizada em oito capítulos, divididos em duas partes. Na primeira parte do estudo foi apresentada a fundamentação teórica, a partir dos temas levantados construiu-se os três primeiros capítulos teóricos, foram lidos textos, políticas, livros, artigos, documentos, que auxiliaram a compreender o objeto em estudo e dar suporte para a discussão dos dados. Abordaram-se, no quarto capítulo, os fatos históricos, bem como aspectos normativos que permitiram contextualizar o problema ao campo de estudo. Partiu-se do princípio de que todo estudo no campo da pedagogia universitária que pretenda analisar questões relacionadas à prática requer uma análise das condições e do contexto no qual a docência se situa.

O primeiro capítulo, discutiu sobre a **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**, como um campo científico atual, e também alguns aspectos conceituais sobre a concepção de ensinar e aprender, o perfil do estudante universitário e as competências pedagógicas do professor universitário. Os autores de referência que deram suporte para essa discussão, foram: Rios (2010), Fazenda (1998), Lenoir e Morales-Gomez (2011), Jonnaert (2002), Le Boterf (2003), Goergen (2000), Sordi e Silva (2010), Fleury e Fleury (2000), Pimenta e Anastasiou (2010), Esteves (2009), Fernandes et al. (2008), Trindade (2014), Macedo (2002), Pimentel (2007), Kolb (1984), Alarcão (2002), Zabalza (2004), Gaeta e Masetto (2013), Vassoler (2013), Finger (2005), Freire (1997 e 2007), Knowles (1990), Canário et al. (2005), Cunha e Leite (1996), Esteves (2010, 2008), Anastasiou e Alves (2012), Pérez Gómez (2000), Almeida e Pimenta (2014), Saramago (2010), Charlot (2008), Estrela (2010), Leite (2010), Vieira et al. (2002), Lucarelli e Finkelstein (2012), Lei n.º 9394/96, Morosini (2006), Lucarelli (2002), Cunha (2010), Leite (2006).

O segundo capítulo, **TEORIAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**, analisa o perfil, as atribuições, as exigências da profissão docente, apontou as premissas de formação continuada e de necessidades de formação, contextualizou a Formação Continuada formal e informal. Busca analisar os aspectos de uma formação continuada emancipatória, por meio de dois exemplos: assessorias pedagógicas e formação entre pares. As referências utilizadas para suporte teórico são: Mouraz, Lopes, Ferreira e Pêgo (2012), Leite e Ramos (2010), Lucarelli e Mallet (2010),

Candau (1996), Canário et al. (2005), Alarcão e Tavares (2001), Finger (2005), Canário (2003), Cavaco (2009) e Anibal (2013), Rodrigues e Esteves (1993), Almeida e Pimenta (2014), Rodrigues (2006), André (2002), Cunha, (2010), Zabalza (2012), Sacristán (1995), Lei n.º 9.394/96, *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior* (SINAES, 2015), Tardif e Lessard (2005), Giroux (1997), Pimenta e Anastasiou (2010), Contreras (2002), Schön (2000), Libâneo (2008), Masetto (2010), Pimenta (2002), Le Boterf (2003) e Dubar (1997).

O terceiro capítulo trata sobre o **ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**, visa a compreender a expansão do ensino superior após a década de 90, Século XX, apresentando questões a serem discutidas, como a redução dos investimentos por parte dos poderes públicos, que trouxe prejuízos à universidade pública estatal, resultando, assim, em um aumento significativo da proliferação de novas Instituições privadas de Ensino Superior. Discute também o currículo no Brasil pós LDB 9.495/96 e sobre as exigências do sistema regulatório da educação superior. Os documentos referentes às políticas educacionais, tanto do Estado quanto Federal, que auxiliaram a montar o cenário da educação superior brasileira frente ao currículo, são os seguintes: *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes* (2013), *Censo da Educação Superior* (INEP, 2014, 2015), Lei n.º 10.861 (2004), Decreto n.º 91.931 (1985), Decreto n.º 2306 (1997), Decreto n.º 3869 (2001), *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* (MEC, 2010), CNE, n.º 1 e 2 (2006), CNE, n.º 277 (2006), CNE, n.º 776 (1997), *Conferência Nacional de Educação* (MEC, 2010), *Plano Nacional de Educação* Lei n.º 13.005 (2014), INEP (2014 e 2016), Lei n.º 5.540 (2006). Os estudos e pesquisas científicas que serviram de apoio para a reflexão teórica foram: Morosini (2008), Silva (2015), Freitas (2002), L. A. Cunha (1989), M. I. Cunha (2003, 2006), Stenhouse (1987), Leite e Ramos (2010), Fullan (1993), Canário (1996), Roldão (1999), Fernandes (2000), Kuhn (1989), Lipovetsky e Charles (2004), Pacheco (2005), SEMESP (2015), Basso e Prado (2013), Caseiro (2016), Gianezini, Bordignon e Oliven (2010), Shiroma (2003), Santos (2010), Barboza (2012), Ehrensperger (2009), Chauí (2001), Trindade (1999), *Conferência Mundial de Educação para Todos* (Unesco, 1990), Dagnino (1985), Schwartzman (1979), Ianni (1996).

O quarto capítulo é referente à **CARACTERIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA UNISUL**, fazendo relação do contexto da UNISUL com a teoria estudada, para compreender os reflexos da expansão do ensino superior na reforma curricular pós anos 90, o perfil de professor que a instituição possui, as ações que a instituição desenvolve no campo da Pedagogia Universitária: Assistência Pedagógica e o Programa de Formação Continuada. Os seguintes documentos institucionais dão suporte para a discussão: *Diretrizes Acadêmicas para*

elaboração dos PPCs (UNISUL, 2011); Núcleo Científico-Pedagógico da UNISUL, Portaria N.º 015 (2011), *Programa de Formação Continuada* (UNISUL, 2010), *Política de Formação Continuada da UNISUL* (UNISUL, 2007), *Diagnóstico Pedagógico dos Cursos de Graduação* (UNISUL; 2005a), *Projeto de Pós-Graduação Lato Sensu “Docência para a Educação Superior”* (UNISUL, 2005b), *Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL* (UNISUL, 2006a), Relatórios anuais do trabalho dos Assistentes Pedagógicos (2005-2015), *Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil, e formas de atuação* (UNISUL, 2004a); *Plano de Gestão* (2009 a 2013) (UNISUL, 2008), *Projeto Pedagógico Institucional* (2003, 2010, 2013), *Programa de Promoção de Acessibilidade* (UNISUL, 2000); *Programa de Monitoria* (UNISUL, 1996); *Relatório Anual das Atividades da UNISUL* (UNISUL, 2015a); *Balanço social* (UNISUL, 2015b), assim como o sistema acadêmico da Universidade que disponibilizou dados sobre o corpo docente e as atividades de pesquisa e extensão existentes. Os estudos e pesquisas científicas que dão suporte para a reflexão teórica são: Cunha (2006, 2010, 2014), Ehrensperger (2009), Giustina e Muller (2012), Paz (2010), Khahe, Silva e Nesi (2013), Oliveira (2000), Catani et al. (2001), Wagner (2009), Barboza (2012), Fragelli et al. (2014), Paz, Kassick, Reynaldo e Benedet (2006), Santos (2010,) Silva (2011, 2015), Lauxen (2006), SEMESP (2015), Velho (2003), Dutra et al. (2014), Rosa et al. (2011). As políticas nacionais que deram suporte para discussão foram: SESu/MEC - Edital n.º 04/12 (1997), Parecer 776 (1997), Lei n.º 9.394/96, PROIES - Lei n.º 12.688 (2012), CNE, Lei 12.881 (2013), SINAES - Lei N.º 10.861 (2004).

A segunda parte do estudo elucida os passos da investigação empírica, assim como a apresentação, análise e interpretação dos dados, que culminaram nos resultados da pesquisa.

O quinto capítulo, **CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS**, descreve a natureza epistemológica que é o paradigma hermenêutico; as opções metodológicas, com o estudo de caso e o tratamento qualitativo dos dados; o campo de estudo que é a Universidade do Sul de Santa Catarina e o recorte da pesquisa, situando os gestores do Campus Universitário da Grande Florianópolis e os professores da área da saúde; assim como os procedimentos para recolher os dados caracterizados da seguinte forma: pela análise documental, coleta de dados empíricos: entrevista com gestores e aplicação de questionário com professores. Os dados estão estruturados em três partes: categorização, organização das unidades de registro e planejamento para interpretação dos dados. Para embasar as escolhas teórico-metodológicas, os seguintes autores e documentos são fontes de pesquisa: Esteves (2006), Bardin (2011), Bogdan e Bicklen (1994), Moreira (2004), Amado (2014), Estrela (2007), Eco (2015), Lakatos e Marconi (2003), Gil (2010),

Meksenas (2000), Guerra (2008), Ludke e André (2012), Leite (2008), Yin (2015), André (2013), Marques e Dario (1992), Sarmiento e Cerisara (2004), IBGE (2010), Resolução CONAES N° 1, de 17/06 (2010). E os documentos institucionais da UNISUL que serviram de fonte de dados foram: *Balanco Social da UNISUL* (UNISUL, 2015b), *Relatório de Atividades da UNISUL* (2015a), *Projeto da UnA Saúde e Bem-Estar Social da UNISUL* (UNISUL, 2011a).

O sexto capítulo, **A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNISUL**, analisa o documento Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL, com duas categorias, que foram acompanhadas de suas subcategorias: *Categoria 1 - Premissas Pedagógicas da UNISUL*, que acompanhou as seguintes subcategorias: formação por competências; trabalho discente efetivo; aprendizagem significativa; respeito às pessoas e ao meio; inovação pedagógica; educação inclusiva. *Categoria 2 - Competências Pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL*, que acompanhou as seguintes subcategorias: Participar da Re/Elaboração de Currículo; Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade; Produzir Materiais Pedagógicos; Planejar Atividades Formativas; Selecionar Ambientes de Aprendizagem; Fazer Uso da Tecnologia; Mediar a construção do conhecimento; Orientar a Monitoria; Orientar Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso; Avaliar por Competência. Para dar suporte a essas categorias são utilizados estudos e documentos como: Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL (2010a e 2015), Fernandes et al. (2008), Zabalza (2003, 2004), Morosini (2006), Wagner et al. (2012), Cunha (2004, 2006, 2010, 2011, 2014), H. Trindade (1999), R. Trindade (2014), Simão et al (2007), Esteves (2009, 2010), Lucarelli (2012), Canário (1996), Fernandes (2000), Leite e Ramos (2010), PDI da UNISUL (2015-2019), Masini e Bazon (2004), Leite (2012), Estrela (2010), Rios (2010), Masetto (2010) e Sordi e Silva (2010), Pimentel (2007), Gaeta e Masetto (2013), Knowles (1980, 1990), Alarcão (2002), Saramago, (2010), Finger (2005), Freire (1997 e 2007), Canário et al. (2005), Macedo (2002) Cunha e Leite (1996), Anastasiou (2004). Além das leis nacionais, como: Resolução n.º 3 (2007), CNE/CES n.º 261 (2006), *Constituição Federativa do Brasil* (1998), LDB 9.394 (1996), entre outras.

O sétimo capítulo, **AS VOZES DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**, interpreta 8 (oito) categorias, sendo que 4 foram semelhantes e analisadas de forma conjunta, com os dados das entrevistas e dos questionários, as quais são: Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL; Competências Pedagógicas do Professor Universitário; Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL; Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL. As demais categorias são diferentes, sendo analisadas apenas com os dados coletados junto aos professores, por meio do questionário:

Características dos Professores Pesquisados; Autoavaliação das Competências Pedagógicas dos Professores da UNISUL; Outras Ações de Formação Continuada e Opinião sobre o Tema da Pesquisa. Algumas fontes destaque, que deram suporte para contextualizar e analisar os dados, são: Cunha (2003 e 2010), Macedo (2002), Pimentel (2007), Gaeta e Masetto (2013), Knowles (1980), Alarcão (2002), Perrenoud (2000), Pérez Gómez (2000), Esteves (2008), Schwartzman e Balbachevsky (1992), Machado et al. (2011), Huberman (2013), Leite e Ramos (2010); Zabalza (2011, 2013). Documentos institucionais que também balisaram o estudo foram: *Projeto Acadêmico da Unidade de Articulação Acadêmica* (UNISUL, 2011a), *Projeto de Desenvolvimento Institucional* (2015), *Plano de Gestão (2009-2013)* (UNISUL, 2008), *Projeto Pedagógico Institucional* (UNISUL, 2010, 2015), *Diretrizes Acadêmicas* (2011).

E por último, no oitavo capítulo, **COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**, trabalha-se com a fusão das competências diagnosticadas e analisadas no documento PPI/ 2015; com entrevistas que exprimem a voz dos Gestores e questionários que revelam a voz dos Professores, o resultado é um conjunto de 15 competências pedagógicas que refletem o contexto da profissão dos professores universitários da UNISUL. E para validar este estudo, compararam-se tais competências pedagógicas com as 10 competências preconizadas nos estudos de Zabalza (2011), justificando seu grau de relevância para a profissão docente. Conclui-se o capítulo com uma proposta de relação das 15 competências pedagógicas acompanhadas dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desenvolvê-las.

Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, destacam-se os principais resultados e as reflexões em cada capítulo, sobre os objetivos inicialmente propostos, limites e recomendações da pesquisa; futuros estudos e proposições a serem consideradas.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E NORMATIVA

CAPÍTULO I - PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Se vi mais longe foi por estar no ombro de gigantes.

(Carta de Newton para Robert Hooke – 1676)

O presente capítulo pretende situar o leitor sobre termos conceituais da pedagogia universitária, assim como, a concepção de ensino e aprendizagem no ensino superior e compreender como o estudante adulto aprende, oferecendo uma ampliação do conhecimento sobre esse aluno, que tem sido tão sub-representado na literatura científica. Em um segundo momento, apresento alguns estudos que apontam as competências necessárias para o Professor Universitário exercer a profissão docente frente ao cenário pedagógico apresentado.

Algumas perguntas que pretendo responder ao longo do capítulo são: o que é pedagogia universitária? Quais são as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam o ensino superior? Como aprende o estudante adulto? Quais são as competências pedagógicas exigidas do professor para atuar na universidade nesse início do século XXI?

1.1 Pedagogia Universitária: a afirmação de um campo científico

Vale ressaltar que o conhecimento pedagógico chegou tardiamente no espaço universitário e que trouxe consigo uma herança de desvalorização, por ser um campo que demorou ter um reconhecimento científico; que durante décadas ficou centrado na criança; que sua atuação é realizada pelas mulheres; e, que é compreendida no senso comum como um campo instrumental, numa perspectiva de racionalidade técnica (Cunha, 2010).

É somente a partir da década de 90, no século XX, que os estudos sobre a pedagogia universitária começaram a ter volume em quantidade e qualidade. Embora o conceito de pedagogia universitária não seja consensual, pretendo fazer um levantamento dos estudos sobre o tema, por meio da referência a determinados textos publicados, analisar as contribuições já realizadas para compreender o que se tem pesquisado na atualidade.

O conceito de pedagogia universitária traz consigo uma carga histórica das palavras que fazem parte da área da educação, porém, apesar de identificar que a pedagogia não nasceu no ensino superior, é nesse contexto que será compreendida como a ciência que estuda tanto a produção, quanto a aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior, os quais, durante anos, ficaram silenciados.

O termo pedagogia universitária pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica, incluindo as formas de ensinar e de aprender que impactam na profissionalidade docente. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior.

Na *Enciclopédia sobre Pedagogia Universitária* - organizada por Morosini (2006) e produzida pelo grupo de professores integrantes da Rede Sul-brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), encontra-se o registro de Denise Leite (2006), ao descrever a Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento da educação que transita num espaço transdisciplinar dentro da academia, o seu objeto de estudo é o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade.

Em linhas gerais, a Pedagogia Universitária responde ao desafio do ensinar e do aprender em diferentes carreiras profissionais, num espaço de uma instituição contraditória como é a universidade, submetida a processos constantes de avaliação, numa perspectiva integradora entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (Leite, 2006, p.475)

A Pedagogia Universitária é um campo de conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação (Cunha, 2010).

Ao compreender que a Pedagogia Universitária se constrói no processo de ensino e aprendizagem, à luz dos currículos e das avaliações das universidades, compreendo que “a Pedagogia Universitária atravessa visões antropológicas, culturais e sociológicas em cada momento histórico, sendo construída na relação do sujeito consigo próprio, relação entre sujeitos ou entre sujeitos e saberes, sendo reinterpretada e reinventada por cada indivíduo” (Sanches, 2014, p. 22).

Sendo assim, a Pedagogia Universitária envolve um contexto institucional e considera o conjunto de processos pedagógicos vividos no âmbito acadêmico (Cunha, 2006), observa o protagonismo pedagógico desses professores na singularidade dos seus contextos, principalmente aqueles que buscam romper com as práticas tradicionais de ensino nas universidades, promovendo com isso a inovação pedagógica.

A Pedagogia Universitária é um campo preocupado com a formação do professor para o exercício pedagógico profissional, “(...) Os docentes universitários necessitam refletir sobre suas práticas instituídas, sobre os conhecimentos de sua área, as formas de sua apropriação e os valores sociais e éticos que permeiam os currículos e precisam ser trabalhados dentro e fora da sala de aula”

(Leite, 2006, p. 501). Essa Pedagogia é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividade e culturas, que exige um conteúdo científico e tecnológico altamente especializados e orientado para a formação de uma profissão (Lucarelli, 2002).

Apesar da necessidade de haver espaços para refletir sobre o fazer docente e da importância do processo de ensino, os estudos mostram a ausência de programas continuados de formação de professores e as constantes pressões sobre os currículos das carreiras profissionais dos docentes trazidas pelos processos avaliativos, indicadores que mostram o quanto a formação pedagógica ainda fica secundarizada nas IES (Morosini, 2006).

Outro indicador que reflete a despreocupação com a Pedagogia Universitária é o processo de seleção docente para se trabalhar nas universidades. Morosini (2006) destaca que o fator definidor até então para seleção do docente universitário era o conhecimento e a competência científica na área. Ao analisar as determinações da legislação de ensino superior, a mesma autora tece críticas em relação às definições relativas à docência universitária, pois a exigência centra-se na competência técnica, compreendida como domínio da área de conhecimento. Em relação ao plano da formação didática dos docentes universitários, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) - Lei n.º 9394/96, nada menciona.

Contudo, identifico que grande parte dos estudos sobre Pedagogia Universitária trata da crise de identidade e da profissionalização do trabalho docente. Frente a essa lacuna apresentada à docência universitária, passam a ser foco das pesquisas no campo da pedagogia universitária: as competências pedagógicas, as necessidades de formação profissional e as inovações pedagógicas.

Destaco aqui como espaços consolidados que refletem os estudos da área: o Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU), o qual é dirigido pela AIDU (Associação Ibero-americana de Didática Universitária), que mantém o Congresso bianual, o qual se encontra na sua 9.ª oferta. Além desse, há outros eventos internacionais expressivos sobre a educação superior os quais destaco: o Fórum de Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa (FORGES); em Portugal a Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE); o Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo; e o Consórcio de Universidades Catalanas que desenvolvem o congresso bianual CIDUI (Congresso Internacional em Docência Universitária e Inovação). Esses são encontros entre os professores e pesquisadores de países Europeus e da América Latina, os quais propõem debater, refletir e trocar experiências sobre a pedagogia universitária frente aos desafios para pensar o passado, o presente e o futuro, que permitem a geração de sinergias institucionais e pessoais que avançam na melhoria da Educação Superior.

No contexto brasileiro, temos inúmeras instituições com grupos de pesquisas que se organizam para discutir as temáticas relacionadas à Pedagogia Universitária. Segundo o censo de 2014 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estão cadastrados 35.424 grupos de pesquisa, desses, 7.408 são da área de Ciências Humanas, sendo que 3.214 são da educação, desses 20% se dedicam a estudos relacionados com a Educação Superior.

Destaco, também, outra forma de organização de pesquisadores sobre a Educação Superior, isto é, Grupos de Trabalho (GTs), junto às Associações como ANPED Nacional, ANPEDs regionais, ANPAE, ENDIPE, ANFOPE e SBPC², Fóruns dos Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras; outras Associações Internacionais expressivas, como as da Espanha, AIPU (Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria) e REDU (Red Española de Docencia Universitaria), que publicam uma revista³, socializando suas produções junto à comunidade acadêmico-científica, em forma de congressos, seminários, anais e publicações de livros e revistas científicas.

Outra fonte importante que verifiquei no Brasil é o livro N.º 13 da Série Estado do Conhecimento, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2014, organizada por Iria Brzezinski, a qual revela o estado do conhecimento sobre a Formação de profissionais da educação. Esse material inclui, principalmente, o mapeamento da produção científica em Formação de Docentes no Brasil, no período de 2003 a 2010. Na análise do conteúdo de 284 teses e dissertações do Estado do Conhecimento, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na ANPED, identifiquei uma preocupação em evidenciar uma incipiência com relação à formação continuada do professor para o ensino superior, deixando latente a necessidade de se realizar pesquisas dentro dessa área.

Entre as pesquisas realizadas sobre as formas encontradas para pensar a pedagogia universitária, relacionadas à formação docente, encontram-se os estudos de António Nóvoa, Manuela Esteves, Carlinda Leite e Isabel Alarcão, os quais estudam processos de Portugal; Maurici Tardiff do Canadá, Eliza Lucarelli na Argentina e Miguel Zabalza na Espanha. Quanto a pesquisadores que estão estudando questões relacionadas com a formação docente no Brasil, temos: Marcos Masetto, Maria Isabel Cunha, Marília Costa Morosini, Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargo Anastasiou, entre outros.

²ANPED-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE-Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

³ Disponível em <<http://redaberta.usc.es/redu>>

São nesses espaços que pesquisadores evidenciam os estudos produzidos no âmbito da docência no ensino superior, os quais têm servido de apoio para constituir e referenciar saberes profissionais para o exercício docente na universidade.

Alguns estudos se destacam, como é o caso de Elisa Lucarelli, a qual participa do Programa *Estudios sobre el aula universitaria* del Instituto de Investigaciones em Ciencias de la Educación - Argentina. O foco das discussões de Lucarelli (2002, 2004, 2006, 2012) e Lucarelli e Mallet (2010), centra-se no desenvolvimento de práticas de ensino que sejam inovadoras no nível superior. Como principal conclusão ela aponta que o docente universitário é elemento central na construção de um espaço de qualidade de ensino no nível superior. Esse é reconhecido por seu alto grau de preparação acadêmica e profissional em seu campo disciplinar, no entanto, essa formação não está acompanhada por conhecimentos específicos sobre a prática de ensino, ou quando está, representa uma reprodução das suas experiências dos modelos de professores que passaram por sua vida (Lucarelli, 2004). Para haver essa formação, a pesquisadora propõe uma inovação em relação à prática de ensino, ela pressupõe uma ruptura com um estilo didático imposto por uma epistemologia de caráter positivista, e conceitua inovação pedagógica como:

Innovación en una perspectiva didáctica fundamentada, la innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones de la situación (Lucarelli, 2006, p. 356)

Esse conceito se aproxima do entendimento de Leite (2012) quando define inovação pedagógica como: “(...) ruptura que coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista e que compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão de conhecimento, ciência e mundo” (p. 224).

Para ajudar nessa tarefa de inovação pedagógica, Lucarelli levanta a figura importante do assessor pedagógico, como uma estratégia institucional para ajudar os professores a qualificar o processo de ensino e aprendizagem na universidade. “En Argentina y Uruguay, y con características particulares en otros países del Mercado Común del Sur, como Brasil, se reconoce al asesor pedagógico como sujeto de un rol que se construye y que va definiéndose en la acción como profesión de ayuda” (Lucarelli e Finkelstein, 2012, p.18).

Lucarelli (2004) propõe que o assessor pedagógico ajude a desenvolver um perfil de docente que seja mediador ativo capaz de trabalhar entre um conhecimento altamente especializado, proveniente de um campo acadêmico profissional e um sujeito em formação.

Esse perfil docente vem atender ao conceito de qualidade da pedagogia prescrito por um grupo de investigadores da Universidade do Minho:

(...) a qualidade da pedagogia é compreendida como a finalidade e o processo de transformação dos alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes (saber, saber fazer, saber aprender, saber ser), ativamente implicados na aprendizagem escolar e, ao longo da vida, intervenientes críticos na melhoria da racionalidade e justiça dos contextos em que (inter)agem (Vieira et al. 2002, p.30).

Nessa perspectiva, a qualidade pedagógica está diretamente ligada ao compromisso da qualidade na formação dos estudantes que preconizam, além dos conhecimentos para uma formação profissional, também uma formação crítica, autônoma e contínua, para atuar nos processos da vida em sociedade.

Dando continuidade à discussão a qual me propus sobre Pedagogia Universitária, outro nome de pesquisador que é referência na área chama-se Miguel A. Zabalza, da Universidade de Santiago de Compostela/Espanha, o qual discute, no âmbito da Pedagogia Universitária a qualidade docente, o ensino na universidade, as competências pedagógicas, a importância da formação continuada e a inovação do currículo. Obras que se destacam são: *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas* (2004), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2011) e suas inúmeras publicações na *Revista de Docencia Universitaria* (REDU), da qual é diretor.

Zabalza (2004) desenvolve suas pesquisas sustentando a teoria de que a grande inovação pedagógica está no desafio da passagem da função docente de ensinar para a função docente de fazer aprender. Essa transformação pressupõe docentes com duas grandes competências: competência científica (possuidores de conhecimentos fidedignos no âmbito do que ensinam) e competência pedagógica (como pessoas comprometidas com a formação e aprendizagem dos seus estudantes). Argumenta que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade na universidade.

No âmbito da qualidade da docência universitária, Zabalza (2011) esclarece que é um conjunto de condições tanto estruturais (currículo, legislação, políticas), como materiais e organizativas que afetam o desenvolvimento e a excelência da docência universitária. Nesse sentido, reconhece 10 dimensões de uma docência de qualidade: 1) Planejamento da ação educativa; 2) Organização das condições e do ambiente de trabalho; 3) Seleção de conteúdos interessantes e forma de apresentação; 4) Materiais de apoio a aprendizagem; 5) Metodologia didática; 6) Incorporação de novas tecnologias e recursos diversos; 7) Atenção pessoal aos estudantes e sistemas de apoio; 8)

Estratégias de coordenação com outros professores; 9) Sistema de avaliação utilizado; 10) Mecanismos de revisão do processo.

Essas dimensões são desdobradas por esse mesmo autor em seus estudos sobre competências pedagógicas, das quais serão abordadas neste capítulo mais à frente. As contribuições desses estudos trazem elementos importantes para planejar e organizar programas de formação universitária, como também, para avaliar a qualidade do trabalho docente.

A portuguesa Carlinda Leite (2010), da Universidade do Porto, tem debruçado também suas pesquisas sobre a pedagogia universitária, como organizadora da obra *Sentidos da pedagogia no ensino superior*, reuniu vários pesquisadores que também discutem a temática, entre eles destaca-se Maria Teresa Estrela da Universidade de Lisboa. Apresenta o conceito de Pedagogia Universitária de forma contextualizada, relacionando-o com a formação ética de professores no ensino superior. Os estudos apontam que o tema pedagogia e ética são dimensões ainda incipientes no pensamento e na prática dos professores do ensino superior, e enfatiza dizendo:

não só os princípios éticos fundamentam e orientam ação moral, como têm implicações no relacionamento com a sociedade, na definição do profissionalismo docente, na configuração identitária dos professores e também dos estudantes, enquanto futuros profissionais e cidadãos de espaços nacionais e transnacionais (Estrela, 2010, p.11).

Temas como esse, sobre a pedagogia universitária e a ética mostram-se urgente, tendo em vista que muitos professores ignoram sua existência, por acreditar ainda no mito de que “basta saber para ensinar, afirmação que gera altas taxas de insucesso escolar, associada à massificação do ensino superior e reflexo nas avaliações que evidenciam a insatisfação dos estudantes face à formação pedagógica de muitos dos seus docentes” (Leite, 2010, p.12).

Nesse sentido, a autora nos sensibiliza na compreensão que o ato pedagógico constitui uma ação intencional, relacionada a um projeto social de formação, conforme ainda afirma:

O professor transmite constantemente princípios e valores através dos conteúdos que seleciona (tolerância e abertura ao pluralismo de pontos de vista...); dos métodos que utiliza (na cooperação ou na competição...); pelo uso democrático ou arbitrário da autoridade; pela justiça da avaliação e das regras que estabelece e vinculam os valores. (Estrela, 2010, p.13)

As questões acima levantadas incidem sobre o professor enquanto formador ético-moral, no entanto, os dados da investigação obtidos pela professora Estrela revelam que nem todo professor compreende essa responsabilidade como sua competência e que é papel da universidade ofertar atividades formativas extra classe que deem conta dessa formação ética.

Há necessidade da construção de um docente que, além de desempenhar com êxito a profissão, possa contribuir na construção efetiva de cidadãos críticos, criativos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade. Quando se propõe a discutir a pedagogia universitária, essa dimensão sobre pedagogia e ética é fundamental que apareça nos estudos e espaços de formação de professores e estudantes.

Além dos autores já mencionados, considero inevitável falar de pedagogia universitária sem relacionar os estudos de Maria Isabel Cunha, brasileira atuante na Universidade do Vale dos Sinos e de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul, a qual esta região se caracteriza pela presença marcante de uma rede de pesquisadores que têm como objeto de investigação a educação superior. Entre eles, se destacam: Marília Morosini e Denise Leite que também são mencionadas no decorrer desta tese. Sobre as temáticas que Cunha pesquisa e publica no campo da Pedagogia Universitária, destacam-se: educação superior, formação de professores, ensino superior e docência universitária, inovação pedagógica, assessoria pedagógica e internacionalização.

Maria Isabel Cunha publicou obras sobre o professor universitário na transição de paradigmas (2003); a pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais (2006); reflexões práticas em pedagogia universitária (2007); as trajetórias de lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional (2010); o bom professor e sua prática (2011); Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional dos docentes (2012).

Tais livros nasceram da coordenação ou participação da autora em projetos de pesquisas realizados, como: Projeto 1 – Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais (2006), que buscou identificar as concepções de inovação que os docentes da educação superior possuem e analisá-las a partir do referencial da ruptura paradigmática. Projeto 2 – Consolidação da RIES (2008) – o objetivo foi mapear e fomentar a educação superior como campo de produção e pesquisa no Rio Grande do Sul. Projeto 3 – Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente (2011), realizou uma análise intensa da relação ensino pesquisa, aprofundando o conceito de qualidade do ensino superior e de como reflexões políticas e posições epistemológicas incidem sobre os currículos e sobre as práticas de ensinar e aprender que se desenvolvem na universidade. Projeto 4 – Estratégias Institucionais para a Melhoria da Qualidade da Educação Superior e do Desenvolvimento Profissional Docente (2013) – foram investigadas estratégias institucionais para a melhoria da qualidade da educação superior e o desenvolvimento profissional docente, num processo histórico, que remonta há mais de vinte anos.

O contributo da pesquisadora Maria Isabel Cunha (2010) sobre a compreensão da Pedagógica Universitária está em analisar a docência universitária como uma ação complexa, defende a teoria da necessidade de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional intelectual, capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade, próprios de quem tem consciência de justificar suas escolhas, projetos e ações.

A autora reconhece a condição do trabalho docente no atual contexto político e social que tende a alienar o professor na estrutura das políticas educacionais e argumenta sobre a importância dos professores alcançarem a autonomia intelectual da sua prática docente, deixando-os a condição de meros reprodutores operacionais. Propõe como estratégia a formação continuada consistente, que dê ao professor argumentos epistemológicos e políticos para compreender a complexidade da sua profissão e exercer com autonomia sua prática pedagógica docente (Cunha, 2006).

Nesta breve discussão sobre o conceito de pedagogia universitária, os espaços e estudiosos que a investigam, percebe-se que há um esforço para despertar sobre a importância de se discutir a pedagogia como um campo científico em que o professor necessita mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para alcançar sua dimensão política, social e pedagógica, rumo à construção da sua profissionalidade docente. Partindo desse pressuposto, tal pesquisa pretende somar a estes estudos, rumo ao entendimento de como se ensina e aprende no ensino superior.

1.2 Ensinar no Ensino Superior

Nos últimos anos houve mudanças na concepção de ensino, em que não é mais compreendida de forma isolada da aprendizagem, no entanto, permanece desde sempre a compreensão que faz parte do trabalho docente. No artigo “Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas”, escrito por Vaz-Rebelo, Pessoa e Barreira (2010), apresenta o contexto de ensino e aprendizagem frente às mudanças associadas ao Processo de Bolonha (reorganização do Ensino Superior na Europa). Argumentam que há uma mudança de paradigma educativo do ensinar para o aprender, é retirada a ênfase à relação docente-estudante em que se baseia o modelo de ensino tradicional, e é colocada no desenvolvimento de competências e no trabalho continuado e ativo por parte do estudante, pressupondo também alterações significativas das práticas pedagógicas e de avaliação dos professores universitários.

Nessa concepção de educação que altera o centro de interesse do ensino para a aprendizagem, entendo que é um processo lento de apreensão e de mudança de práticas para os

professores. Cid Sabucedo, Pérez e Zabalza (2013), em suas pesquisas, aponta três grandes grupos sobre as concepções de ensino existentes entre os professores:

Para algunos docentes, enseñanza y aprendizaje son procesos diferentes y prácticamente autónomos, tanto en su origen como en su desarrollo y sus protagonistas. Enseñar es la tarea del docente y aprender la del estudiante. Si éste no aprende es que no hace bien su tarea o, quizás, que no reúne condiciones para hacerlo en el nivel de exigencias que plantea la Educación Superior. Otro grupo de docentes con alguna formación en cuestiones de didáctica han entendido perfectamente que la enseñanza condiciona el aprendizaje. La forma en que planteamos contenidos y tareas a nuestros estudiantes acaba afectando su forma de aprender. Finalmente, aunque en esto estamos todavía en los inicios, se ha empezado a comprender que el aprendizaje y la forma en que éste se produce desborda la relación profesor estudiantes y está abierto a fuertes influencias de otros elementos del contexto como la organización curricular, el clima de trabajo, la cultura institucional, las expectativas y condiciones del futuro profesional (p.268).

Analiso que o último grupo de professores possui uma visão mais alargada do que é o processo de ensino e aprendizagem, o qual deve ser compreendido de maneira mais ampla, dentro de uma rede de relações e significados, é sobre essa concepção de ensino e aprendizagem que se pretende discorrer nas próximas linhas.

Compreendo que a influência que sofre o processo de ensino e aprendizagem vem de várias vertentes, porém destaco duas: a acelerada revolução tecnológica que tem provocado mudanças na cultura, no modo de se relacionar das pessoas, na produção do pensamento e do conhecimento; e também, destaco a ampliação do acesso ao nível do ensino superior, diante de uma sociedade competitiva e excludente, onde chegam estudantes carregados com diferentes experiências pessoais e profissionais.

Diante deste quadro é inadmissível formatar a aula para um tipo de estudante, ou melhor, quase sempre para um ideal de estudante. A realidade coloca o desafio aos professores para planejarem aulas inovadoras as quais abordam a construção de quadros teóricos e práticos previstos nos currículos universitários, no entanto, o que deve ser levado em consideração no ensinar na universidade? Como se deve ensinar no ensino superior? Que conhecimentos necessitam os docentes para desenvolver o ensino que promova a aprendizagem do estudante?

No artigo de Almeida e Pimenta (2014) constata-se que a universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, a produção do conhecimento se dá a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que essa coloca. Esses desafios são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no processo de ensinar, na experimentação e na análise dos

projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Sendo assim,

(...) a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acabam por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la ao mesmo tempo em que gera saberes, ideias e valores que, posteriormente, farão parte dessa mesma herança (Morin, 2000, p. 15).

A universidade tem o papel fundamental da relação do homem com o saber, segundo Charlot (2008), “o homem ao se relacionar com o saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (p. 20). Em síntese, observo que universidade é responsável por garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e oportunizar a reflexão crítica ao estudante, para que ele possa agir como agente transformador da sociedade em que vive.

A universidade mais do que um lugar em que se aprende uma profissão, deve se caracterizar como um espaço que se atinja a plena consciência de ser cidadão. Segundo o escritor português Saramago (2010), “a universidade está mais preocupada em instruir para a profissão do que ensinar a formar bons cidadãos cumpridores dos seus deveres” (p. 55).

No entanto, ao analisar a sociedade, verifico que a Universidade vem se distanciando da sua finalidade, tendo em vista que o ensino de graduação tem seguido a lógica do mercado e do consumo, em que os estudantes são considerados apenas consumidores de uma aprendizagem aligeirada em busca de diplomas. Os estudantes demonstram, na sua maioria, desmotivação com o processo de ensino e aprendizagem, dedicam pouco tempo para o estudo extraclasse, não sustentam discussões teóricas com maior profundidade, são pragmáticos e impacientes com o processo de construção do conhecimento e valorizam a prática.

Em paralelo, têm-se os professores mais preocupados com a pesquisa do que com o ensino, buscam somar publicações e fazer pesquisas, tendo em vista que os processos avaliativos regulatórios exigem resultados em números e tendem a valorizar mais os resultados obtidos com a pesquisa do que com o ensino. Conforme aponta Cunha (2010), “a pesquisa sendo reconhecida como requisito fundante da profissão universitária regula o tempo, a dedicação, o estímulo dos docentes que atuam na educação superior” (p. 67). Esteves (2012) corrobora com esta ideia quando aponta “(...) as preocupações com a eficiência do ensino aparecem como relativamente secundárias, excessivamente associadas aos resultados que privilegiam a eficácia (formação dos diplomados) do conhecimento científico produzido, impacto na sociedade” (p. 55).

É urgente que o processo de ensino e aprendizagem na universidade tome uma nova configuração, havendo espaço para a aprendizagem dos estudantes de forma ativa, auxiliando a problematizar as informações e a sociedade, construindo respostas para os problemas atuais na busca de se atribuir sentido àquilo que se estuda, sendo assim protagonistas na construção do conhecimento e, acima de tudo, em busca de sua cidadania junto com sua identidade profissional; e assim valorizar o trabalho dos docentes na graduação, assim como a necessidade de valorização (pelos órgãos avaliativos) da produção científica dos docentes sobre o ensino (Almeida e Pimenta, 2014).

Porém, para a produção desse ensino com significado, são necessários conhecimentos específicos por parte dos professores, que são convidados a fazer uma intensa renovação na aula universitária, nos modos de planejar e executar o ensino, o que implica a valorização da formação continuada como estratégia para se alcançar tais mudanças.

Portanto, para propiciar condições formativas aos professores com o intuito de desenvolver uma mudança de paradigma desse processo de ensino, Almeida e Pimenta (2014) destacam:

É necessário redefinir as organizações curriculares, para a lógica da interdisciplinaridade, reorientação nos objetivos, na metodologia docente, nas estratégias de ensino-aprendizagem, nos sistemas de avaliação, na organização dos recursos e nos espaços de trabalho. Nesse redesenho nos planos de estudos, a literatura na área aponta novas capacidades para os docentes, de modo a favorecer o desenvolvimento de outras dimensões na formação dos alunos. Trata-se, portanto, da necessidade de constituição de um novo paradigma de docência universitária (p. 28).

Esse novo paradigma de docência universitária rompe com a compreensão que o ensinar esteja diretamente relacionado à figura e responsabilidade do professor, ao passo que a tarefa de aprender, de forma histórica e tradicional, esteve sempre relacionada ao estudante. Hoje, essas questões merecem um novo enfoque. O ensino deve promover compreensão, adesão e mobilização, a aula universitária deve ser uma rede viva de troca, criação e transformação de significados, isso implica que a prática docente deva estar direcionada para orientar e preparar as trocas entre os estudantes/as e o conhecimento, de modo que os sistemas de significados compartilhados que os estudantes vão elaborando sejam enriquecidos e estimulados.

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao ensinar e aprender, o professor terá papéis diferentes a desempenhar. Destacam-se, de forma pontual, duas características que são apontadas pelos estudos de Maria Isabel Cunha (2011):

– *produzir conhecimento por meio do ensino com pesquisa e extensão* – tendo em vista que essa é uma das principais funções da universidade, ou seja, produzir e dialogar com a realidade e a cultura como a qual está inserida, realizar diagnósticos e soluções competentes para os problemas

da sociedade, estimular a reflexão e a discussão com criticidade, para favorecer o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

– *mediar a construção do conhecimento* – o estudante torna-se protagonista do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o conhecimento não é dado, o professor divide tarefas e assume uma postura questionadora para o estudante compreender o objeto estudado. O estímulo ao pensamento reflexivo e crítico frente aos fenômenos estudados é fundamental para se observar as contradições presentes na realidade.

Para desenvolver essas premissas de ensino inovador, pesquisei os estudos de Anastasiou (2001), sobre metodologias do ensino superior. Ela desenvolve a expressão “ensinagem”, para indicar uma prática social complexa, efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, em uma situação de ensino da qual decorre, necessariamente, a aprendizagem. O conceito de “ensinagem” comporta a superação da falsa dicotomia entre ensinar e aprender. Nessa perspectiva, a autora considera a parceria entre professor e estudantes condição fundamental para a compreensão e construção do conhecimento no ensino superior:

Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade é fundamental. Além do ‘o quê’ e o ‘do como’, pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação onde cada estudante possa re-elaborar as relações dos conteúdos, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e alunos, com ações e nível de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. (Anastasiou, 2001, p. 40)

Na obra *Processos de Ensinagem na Universidade*, as autoras Anastasiou e Alves (2012) trazem contribuições sobre as estratégias de ensino e aprendizagem para a educação superior, nessa perspectiva do conceito de ensinagem, dos quais priorizam a postura ativa do estudante no processo da construção do conhecimento. Ambos apresentam a lógica da dialética para a construção do conhecimento, o uso da “contradição e do movimento”, ou seja, o estudante partiria de uma compreensão sincrética da realidade (senso comum), perpassaria pela leitura, análise e discussão sobre o objeto estudado (conhecimento científico) para então criar sua síntese sobre o apreendido. Nessa lógica de romper com o pensamento cartesiano, o docente é ponto chave para escolher estratégias que oportunizem esse trabalho dialético com os estudantes, para que se tornem autores e percebam o movimento da construção sócio-histórica da produção do conhecimento, sendo ele provisório e inconcluso.

A proposta apresentada pelas autoras se distancia da exposição do conteúdo (aulas expositivas ou palestras) da estratégia funcional para a passagem da informação em “*dar aulas*” – em que o estudante é passivo e o professor o único responsável pelo sucesso da aprendizagem. Ao

contrário, convida o professor a “fazer a aula” com os estudantes, colocando-os numa condição ativa, sendo esses também responsáveis pela sua aprendizagem, é uma aula que abre espaço para questionamentos, dúvidas, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas. Nessa perspectiva, o ensino deve promover a mobilização para a construção do conhecimento, a aula deve ser planejada de forma dinâmica, que oportunize a criação e transformação de significados. Para isso, considera-se também importante a diversificação dos ambientes de aprendizagem. Um rompimento do espaço da sala de aula como principal espaço para se aprender. Reconhecer a diversidade dos espaços como biblioteca, redes sociais, trabalhos em grupo entre estudantes, atividades no futuro campo profissional, entre outros espaços que geram aprendizagem significativa e ativa.

Dentro desta perspectiva de fazer a aula em espaços de aprendizagem significativos, tem-se o ensino por competências, em que o conceito é compreendido como colocar o estudante em ação no processo de aprendizagem, para que esse possa mobilizar recursos e conhecimentos para resolver problemas da atualidade (Perrenoud, 2000). O objetivo do ensino é provocar no estudante o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes que lhes permitam desempenhar por si mesmo no meio em que vive. “Aprender a aprender, perceber, interpretar, raciocinar, investigar e intervir na realidade são capacidades operativas que somente se aprendem agindo, fazendo, intervindo ativamente, mediando, enfim, entre as situações externas e as condutas” (Pérez Gómez, 2000, p. 201). Sendo assim, no processo de ensino voltado para a formação de competências deve haver um repensar constante sobre a contemporaneidade, ou seja, a atualidade e sua adequação ao que está acontecendo no mundo real. Os estudantes, além de aprenderem conhecimentos conceituais da sua área em formação, precisam também de conteúdos atitudinais e procedimentais que lhes sirvam para melhor entender a sociedade e melhor conviver e agir dentro dela, para que venham produzir novos conhecimentos que proporcionem a transformação social, comprometidos com o bem comum. Esse é o ensino voltado muito mais para perguntas do que para respostas, “perguntas pertinentes e da procura de respostas válidas por parte de verdadeiras comunidades de aprendizagem constituídas por docentes e estudantes. É a formação centrada nos sujeitos criativos, capazes de inventar soluções novas para problemas existentes ou que venham a existir” (Esteves, 2008, p. 103).

Arrisca-se dizer que a formação por competências, definida nas dimensões cultural, humanística, que centra a formação de um sujeito crítico, indica uma função da universidade voltada para a realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta, qualificada pelo conhecimento.

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao ensinar/por competências, é importante esclarecer que as mudanças as quais se fazem prementes não dizem

respeito apenas à adoção de estratégias e ambientes diversificados, mas sim a uma mudança de atitude do professor e do estudante diante da construção do conhecimento, que é dinâmico e vivo, vem da vida, das profissões e das pesquisas científicas. Para isso, é urgente que o Professor assuma o seu papel político e intelectual integrado a suas ações de ensino, faça um planejamento voltado para a aprendizagem, para que o estudante assuma ativamente sua responsabilidade com o processo da aprendizagem e como sujeito de transformação social.

1.3 Aprender no Ensino Superior

As especificidades da aprendizagem de jovens e adultos são categorias de sujeitos que compõem o público do ensino superior, tem sido exploradas, com objetivos e perspectivas diferentes, no contexto da educação de adultos. Entre muitos desses estudos, destacam-se os de Finger (2005), Freire (1997 e 2007) e Knowles (1990), os quais analisam os fundamentos teóricos relativos à aprendizagem presentes no campo da educação de adultos; Canário et al. (2005); Zabalza (2003 e 2004), Gaeta e Masetto (2013), Macedo (2002), ao problematizarem o campo da educação de adultos, discutem a questão da aprendizagem e os modos de trabalho pedagógico. Alarcão (2002), Cunha e Leite (1996) e Esteves (2010) discutem paradigmas ou correntes teóricas relativos à aprendizagem que subjazem à prática docente nesse nível de ensino.

A educação de adultos vem sendo marcada pelas políticas educativas de privatização, que corrompeu com seu papel social e a tornou um setor lucrativo. Segundo Finger (2005), “(...) a aprendizagem de adultos está estreitamente ligada à economização da vida social, é predominantemente vista na perspectiva da sua suposta contribuição para o crescimento econômico das empresas e como uma possibilidade de participação no mercado de trabalho” (p. 27). O autor ainda enfatiza que os discursos das universidades estão deixando de ser educacionais para se tornarem empresariais, tendo em vista que a aprendizagem tem se tornado mercadoria com o foco na formação técnico profissional, perdendo o seu caráter criativo, inovador e de formação para a cidadania.

A aprendizagem de adultos vem sendo vivenciada pela luta da sobrevivência dos indivíduos na sociedade, de forma individualizada e competitiva, na busca de oportunidades de empregabilidade. Deixa de lado a ideologia da aprendizagem para o bem-estar comum, para dar espaço à auto realização individual, atendendo à racionalidade do mercado, isto é, à competitividade. No entanto, Finger (2005) propõe uma alternativa aos professores universitários, convidando-os a formar esses estudantes adultos para a responsabilidade social, a qual contrapõe a

colocar a aprendizagem de adultos a serviço do desenvolvimento do mercado. “O cenário da responsabilidade social é mais desafiante e intelectualmente mais estimulante, no qual a educação de adultos redefine sua identidade à luz da mudança social e na ação social” (Finger, 2005, p. 30).

Partindo do entendimento que os professores não devem estar condicionados à ideologia de aprendizagem profissional direcionada para o mercado, pode-se optar por uma aprendizagem de adultos com o foco na responsabilidade social. Para isso, os escritos de Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia da Autonomia* (2007) e *Pedagogia do Oprimido* (1997), ajudam a compreender tal perspectiva em um enfoque de aprendizagem crítica, dando enfoque à autonomia, na educação emancipatória e humanística, baseada na práxis e na dialogicidade do sujeito com o meio em que vive, assumindo um papel ético e político de transformação social.

Nessa perspectiva, Canário et al. (2005) trazem a ideia de reorientar a formação dos adultos para uma ação mais centrada nos problemas da realidade, com mais autonomia, mais responsabilidade e mais contextualizada.

É nessa linha de pensamento que defendo o conceito de formação e aprendizagem de adultos, uma ação com compromisso que promova o crescimento pessoal e profissional do indivíduo, que reconheça a realidade e o seu papel como sujeito histórico e transformador do meio em que vive, podendo ele construir e reconstruir a realidade com o foco na responsabilidade social e no bem comum.

Após refletir sobre as relações de poder que estão por trás do discurso da aprendizagem de adultos, dou seguimento à análise sobre o estudante do ensino superior, nesse caso, o adulto, como ele aprende e quais as estratégias de ensino promovem a aprendizagem emancipatória descrita acima.

Nas sociedades ocidentais, a idade dos 18 anos é considerada o estado de adulto. No entanto, deve-se ter consciência de que não é um processo automático ser adulto, tornarmo-nos adultos ao longo da vida, por meio das experiências vividas, é um processo progressivo e contínuo. Porém, nem sempre a idade representa a maturação cognitiva.

Zabalza afirma que os estudantes de ensino superior na realidade espanhola

(...) estão entre 17 a 18 anos, são considerados suficientes para o *status* de sujeito adulto, por apresentarem a capacidade de decisão. Na fase adulta, as pessoas têm autonomia e capacidade crítica para definir seus objetivos profissionais, aprender com seus erros e escolher seus próprios interesses e caminhos (2004, p. 187).

Há ainda outras características cognitivas que poderão descrever a pessoa adulta e que podem ser observáveis:

(...) a tomada de consciência de responsabilidades, a preocupação pelo futuro, a capacidade de programação e previsão, a aceitação de compromissos, a autonomia e a autodeterminação, a consistência e coerência de comportamento, a continuidade e persistência de condutas, a congruência do pensamento, da palavra e da ação, o controle de movimento, impulsos e afetos, a tolerância face à mudança, contradição, frustração e insegurança (Pinheiro, 2010, p. 8).

A realidade mostra que essas características cognitivas estão em diferentes graus de formação para cada estudante. São raros os que mostram a maturidade na sua completude. Muitos ainda não têm certeza dos cursos que escolheram, têm dificuldade de cumprirem com responsabilidades básicas com seus estudos, no que se refere à leitura, interpretação e escrita de textos, compromisso com as tarefas de trabalho com grupos, cumprimento com horários e frequência nas aulas, ética na autoria das ideias, segurança em defender suas ideias, além disso, pode haver problemas de relacionamento normalmente quando existe dificuldade de lidar com diferentes opiniões. Em contrapartida, podem demonstrar pró-atividade e colaboração, compromisso, motivação e interesse pela sua aprendizagem. São adultos em constante amadurecimento, em busca de consolidação de uma identidade profissional.

No entanto, independente do grau de maturidade, não há como negar que todos trazem uma vivência da vida, experiências e leitura sobre o mundo que devem ser consideradas pelo professor no processo da aprendizagem. Essa diversidade fica ainda mais latente com a expansão do ensino superior brasileiro, o acesso agora não é mais para poucos ou para uma única classe, o monopólio do ensino superior está sendo revisto. A democratização trouxe para as universidades variadas classes e grupos culturais, o aumento da participação das mulheres, dos negros, dos estudantes de escola pública e do interior, das regiões distantes da capital, assim como pessoas com necessidades especiais. Com isso, o perfil se ampliou, havendo estudantes de diferentes nacionalidades, idades, entre eles, adultos trabalhadores e com família constituída.

Na dissertação de mestrado de Vassoler (2013), a autora se esforça para identificar as características pessoais dos estudantes adultos: os quais tendem a frequentar a graduação em tempo parcial por serem trabalhadores, são, em sua maioria, estudantes do noturno, participam raramente das atividades do *campus*, pouco utilizam os serviços de moradia estudantil, apresentam dificuldades para se dedicarem ao tempo fora de sala de aula com pares e professores, e dedicam tempo integral aos seus papéis de adulto, como o trabalho e a família.

Nessa tentativa de caracterizar quem é esse adulto, não se pode esquecer a relevância da tecnologia como meio de influência permanente na constituição da aprendizagem desse sujeito. Estudiosos da área costumam dizer que a tecnologia impactou na condição cultural e cognitiva desses estudantes, tornando-os mais ativos, independentes e com multitarefas, ou seja, são capazes

de ler um texto e ouvir música ou até mesmo de falar ao telefone e assistir TV, no entanto, dispersam-se com facilidade quando o assunto não tem significado.

A aprendizagem do estudante universitário está muito influenciada pelo acesso fácil da internet e redes sociais, são sujeitos imediatistas em busca de respostas para seus questionamentos rápidos, o grau de aprofundamento vem depois, se for de interesse deles. É uma geração que possui o sentimento extremo do utilitarismo do conhecimento, a aplicabilidade imediata, não é diferente no processo da aula universitária, os quais buscam significado no que estão aprendendo (Gaeta e Masetto e, 2013, p. 38)

Essa característica apresentada do imediatismo estudantil, muitas vezes gera uma angústia no processo do ensino e da aprendizagem, pois antes mesmo de compreenderem o assunto que estão estudando já questionam: para que servirá tudo isso? Ou, antes mesmo de perguntarem ao professor já fizeram a mesma pergunta na internet. Sendo assim, a tecnologia também traz a compreensão de que a universidade não é a única transmissora da cultura acumulada pela sociedade.

O professor, tradicionalmente, primeiro trabalhava a teoria para depois a prática, porém, essa geração também demonstra o anseio em compreender do concreto para o abstrato, ou seja, da prática para a teoria. Outro traço característico dessa geração ativa é a não linearidade nas pesquisas que realiza. O acesso a um grande número de informações para elaborar sua compreensão sobre a realidade faz com que se criem ramificações de sentidos e de conexões por diferentes fontes, símbolos, leituras, conversas, vivências, das quais estabelecem as redes de forma colaborativa e digital, assumindo seletividade em seus interesses, quando participam de grupos temáticos em redes sociais.

Zabalza (2004) e Gaeta e Masetto (2013) refletem sobre essa geração e trazem reflexões sobre a complexidade dessa geração para se planejar o processo de ensino e aprendizagem. E chamam atenção para a sensibilidade de o professor identificar quem são e o que sabem os estudantes, para, então, organizar ações significativas de aprendizagem.

Em suma, torna-se um desafio para o professor: promover a aprendizagem para todos os estudantes, alcançar os objetivos de aprendizagem para formar por competências, auxiliar os estudantes a superarem seus limites e a desenvolverem o pensamento crítico (Esteves, 2010).

Os adultos têm suas próprias formas de aprender e essas características precisam ser levadas em conta para um sucesso na aprendizagem, a qual requer que exista motivação, conhecimentos, expectativas pessoais, trabalho e esforço por parte dos estudantes, ela precisa ser orientada por parte dos professores. Sendo a aprendizagem complexa, quer seja individualmente ou em grupo, deve concretizar-se de forma progressiva por meio de espaços e tempos de interação. Para isso é essencial uma intervenção fundamentada e contextualizada por parte dos professores, capaz de criar

condições para que cada estudante se torne progressivamente mais autônomo e desenvolva as suas capacidades de aprender.

É nesta ordem de ideias que a profissionalidade docente se dimensiona tanto nos processos de ensinar como nos processos de aprender. Cunha e Leite (1996, p. 64) afirmam existir três tipos de orientação de estudos para a aprendizagem:

- *o estudo orientado para o significado* – é um relacionamento entre ideias, a partir do uso de evidências e motivação intrínseca, o estudante será questionador do conteúdo e fará sínteses e análises sucessivas. A aula se torna apenas um momento do processo de aprendizagem que poderá ajudar o estudante a construir e reconstruir o conhecimento apreendido.
- *o estudo orientado para a reprodução* - não explora o caráter crítico do estudante, mas sim sua capacidade de memorização e fixação sobre o conteúdo. Faz generalização sem evidências suficientes, ou reprodução de ideias, sem serem devidamente discutidas e compreendidas.
- *o estudo orientado para a realização* – possui uma motivação extrínseca, devido o interesse dos estudantes se voltar para fora da universidade, para suas áreas de trabalho.

Além das características já apresentadas sobre quem é o estudante universitário, buscar-se-á também responder a pergunta: como o adulto aprende/adquire conhecimento? O modo como a aprendizagem se processa é complexo e ao longo dos tempos têm surgido várias teorias de aprendizagem, portanto, pretende-se dar ênfase nesse estudo sobre as teorias atuais do nosso tempo, com o intuito de compreender o período da história da humanidade em que se vive.

Para Garrison e Archer citados em Esteves (2010), os traços específicos da aprendizagem dos adultos são:

O grupo de adultos constitui o que se pode denominar como uma comunidade colaborativa de aprendentes; todos os aprendentes são capazes de assumir responsabilidades pela sua própria aprendizagem; os aprendentes têm ou podem adquirir a capacidade de pensamento crítico; o efeito do controle na situação de aprendizagem é congruente com as metas educacionais e com as capacidades do aprendente; a situação de aprendizagem inclui um propósito que dá aos estudantes motivação substancial para dominarem e gerirem a sua própria aprendizagem – ou seja, eles são incentivados a serem capazes de se auto orientarem (p.50).

Partindo da reflexão que os adultos aprendem pela motivação, Gaeta e Masetto (2013, p. 36) completam o pensamento dizendo que “o adulto aprende com base no significado que o aprendizado tem para sua vida”. No entanto, essa aprendizagem com significado deve ser alicerçada no pensamento crítico e reflexivo, ou seja, a aprendizagem também se efetua na reflexão consciente sobre as experiências, a fim de transformá-las em aprendizagens, “(...) é igualmente decisivo

considerar os sentimentos, emoções e intuições que compõem o funcionamento psicológico, numa estrutura holística composta de cognição, afetos, percepção e ação” (Alarcão, 2002, p. 222).

Tendo por base a experiência para a aprendizagem do adulto, partirei da teoria da aprendizagem experiencial para compreender o desenvolvimento do adulto. Segundo seu fundador, o americano David Kolb (1984), são discutidos os princípios e conceitos básicos dessa perspectiva, fundamentados na relação entre determinados tipos de aprendizagem, denominados modalidades de aprendizagem, e o desenvolvimento dos processos afetivos, perceptivos, cognitivos e comportamentais, presentes em situações específicas de aprendizagem. Pode-se dizer que a aprendizagem experiencial se aproxima das tendências contemporâneas que destacam o papel do pensamento reflexivo para a aprendizagem.

Pimentel (2007), em seus estudos, apresenta a definição de *aprendizagem experiencial de Kolb*:

o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa (Pimentel, 2007, p.160).

A teoria kolbiana defende que a aprendizagem resulta da ação humana sobre o ambiente, por meio de uma atividade concreta, que faz o ser humano/adulto passar por um ciclo de aprendizagem que vai do sentir, observar, pensar e agir. Nessa perspectiva, o ser humano se torna capaz de atribuir significado a suas experiências, transformando-se e transformando o ambiente.

Nesse sentido, além da teoria de Kolb, o professor poderá fazer uso dos princípios da andragogia presente nos estudos de Knowles (1980), que também pressupõe o processo centrado na aprendizagem e não no ensino, entende o estudante como um aprendente adulto o qual necessita construir uma concepção sobre si mesmo, motivando a aprender em função dos papéis sociais que desenvolve, que seja responsável, ativo, participante e internamente motivado para a realização de sua aprendizagem.

Para isso, o estudante deve ser incentivado e orientado pelo professor para a autonomia em busca da aprendizagem com significado, por meio de estratégias de aprendizagem as quais levem o contato com a experiência, nesse caso, com o futuro campo profissional, dos quais os estudantes anseiam entrar em contato.

Os estudos de Knowles (1990) salientam que a andragogia se baseia em cinco premissas de base acerca das características dos aprendentes adultos, que os diferenciam das crianças, a saber, os adultos:

a) necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens; b) aprendem melhor experimentalmente; c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas; d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos (p. 29).

Nessa perspectiva de haver uma aprendizagem orientada para o significado e a experiência, de forma mais autônoma e comprometida por parte do estudante, cito algumas estratégias, dando ênfase ao final do texto para a aprendizagem por problemas.

Dessa forma, compreendo que as estratégias são os meios, as formas que se constrói a aprendizagem. É preciso um bom conhecimento pedagógico do professor para alinhar as estratégias e alcançar os objetivos de aprendizagem. No entanto, Zabalza (2003) defende que "a buena estrategia didáctica, sea cual sea la forma final que adopte, siempre contiene três dimensiones básicas: la lección magistral; el trabajo en grupo y el trabajo autónomo por parte del estudiante" (p.142).

Estratégias que buscam a inovação no ensino superior são apresentadas no estudo de Esteves (2010): a iniciação à investigação e à investigação-ação; tutoria e mentoria; trabalho em equipe e colaboração; simulação e métodos dos casos; exposição do conhecimento por professores e alunos; avaliação para a regulação.

Além dessas, outras opções de estratégias são apresentadas por Anastasiou e Alves (2012), para serem trabalhadas de forma dialética, crítica e reflexiva no ensino superior: estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, dramatização, grupo de verbalização e observação, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficinas, estudo do meio, entre outras.

No entanto, diante dessa diversidade de estratégias de aprendizagem citadas, destaco a aprendizagem por resolução de problemas como uma metodologia ativa para detalhar. Tal estratégia merece destaque por compreender que é ampla, faz uso de diferentes estratégias, para alcançar a resolução de problemas e a aprendizagem significativa. Macedo (2002), assim caracteriza:

O estudo por resolução de problemas organiza-se em torno de uma situação de carácter concreto que permita efetivamente ao estudante formular hipóteses e conjecturas. Os estudantes veem a situação que lhes é proposta como verdadeiro enigma a ser resolvido. Os estudantes não dispõem no início dos meios adequados para a solução buscada. Por isso, a situação é de aprendizado. O que mais temos a fazer? O que podemos fazer melhor? O que é necessário mobilizar? A que devemos recorrer? (p.119)

No que se refere à aprendizagem de problemas no ensino superior, tem-se os estudos de Trindade (2014), o qual realizou uma análise de conteúdo de 37 artigos publicados, entre 2000 e 2010, em seis revistas científicas de ampla difusão na comunidade acadêmica internacional, que abordam o modelo da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). A partir dessa análise, caracteriza a resolução de problemas sob dois aspectos, a autoaprendizagem e o papel do professor com o apoio tutorial frente à estratégia resolução de problemas. Sobre a autoaprendizagem, é importante destacar que não se refere ao autodidatismo, alguém capaz de ensinar a si mesmo, a autoaprendizagem está ligada ao sujeito ser protagonista da sua própria aprendizagem, o autor recorre aos estudos de Knowles (1990) para definir:

É um processo no âmbito do qual os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticando as suas necessidades de aprendizagem, formulando os seus objetivos neste âmbito, identificando os recursos humanos e materiais que necessitam para aprender, escolhendo e implementando estratégias de aprendizagem apropriadas e avaliando os resultados desta aprendizagem. (p.88)

No entanto, uma estratégia como essa tem inúmeras implicações na prática docente, pois reflete uma mudança de paradigma de ensino voltado para a aprendizagem. Durante todo esse processo de aprendizagem por resolução de problemas será necessária a orientação do professor, o qual assume um papel de facilitador, guia da aprendizagem dos estudantes, podendo ser entendido como apoio tutorial (termo utilizado pelo Processo de Bolonha), para situar essa problemática no ensino superior.

Os estudos de Trindade (2014) comprovam que o apoio tutorial do professor é fundamental para a realização da autoaprendizagem dos estudantes, “permitindo compensar as vulnerabilidades decorrentes, quer dos seus saberes prévios quer, parcialmente, dos problemas pobremente formulados” (p. 46).

Veiga et al. (2007) analisam exatamente sobre as experiências de tutoriar em curso em universidades portuguesas no contexto do ensino superior. Destaca-se a dimensão *tutorial personalizada*, relativa ao âmbito pessoal (o professor tutor fornece apoio especial em casos de dificuldades particulares e aconselha para promover o desenvolvimento formativo dos estudantes) e ao futuro profissional (o professor ajuda na configuração do itinerário curricular e sobre as possíveis saídas profissionais). No entanto, apesar da importância do trabalho individual, as autoras esclarecem que para além das tutorias entre tutor e estudante, os processos de *tutorias interpares* devem ser fomentados pelos professores, tendo em vista que podem constituir oportunidades de desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

Outro estudo realizado por pesquisadores da Universidade do Minho, sobre a “Tutoria no contexto do project-led education (ple): potencialidades e desafios”, apresentado no XVI Colóquio da AFIRSE (2008), pontua outras potencialidades da tutoria, como o apoio do tutor na monitorização do processo de aprendizagem dos estudantes, pelo *feedback* e estímulo permanentes, promovendo, assim, um maior envolvimento e motivação dos estudantes. Com isso, oportuniza uma avaliação formativa e não só somativa (Fernandes et al., 2008).

Sendo assim, a contribuição da aprendizagem por resolução de problemas está em centrar a aprendizagem no estudante (autoaprendizagem), fomentar o trabalho em equipe (trabalho colaborativo), desenvolver a pró-atividade e a criatividade, aproximar o conhecimento adquirido com o contexto profissional, desenvolver competências de comunicação e pensamento crítico e relacionar conteúdos numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, percebo que o principal ganho está no apoio tutorial que privilegia o atendimento aos estudantes em pequenos grupos, tendo o professor dedicado com exclusividade para ouvir com atenção os sentimentos e orientar de forma dialógica, humanista e profissional a formação integral dos estudantes.

Estratégias de aprendizagem que vão nessa direção tendem a auxiliar no desenvolvimento de competências que são ditas como fundamentais para sobreviver na atual sociedade. Conforme afirma Alarcão (2005), a sociedade na qual vivemos é complexa, contraditória e inundada de informação, exige competências para discernir, questionar e refletir sobre as informações recebidas para se chegar ao conhecimento que é a capacidade de contextualizar essas informações criando relações entre elas.

Nesse contexto de aprendizagem apresentada, o papel da universidade como formadora inova-se. Além de formar profissionais autônomos que dominam o conhecimento e as técnicas da profissão, também auxilia na formação de um cidadão que busca interagir e se responsabilizar com o meio em que vive, tomando decisões para resolução de problemas e aprendendo a analisar consequências de aspectos éticos, sociais, culturais, políticos e econômicos.

Sendo assim, tenho a percepção de que ensinar e aprender na sociedade atual exige do professor menos conteúdos fixos e fechados e mais flexibilidade e abertura para pesquisa e comunicação. Para isso é preciso que o professor reconheça o contexto heterogêneo de variação social, econômica e cultural dos estudantes e demonstre conhecimento sobre a andragogia, com ênfase no estudante como o centro do processo educativo. O professor necessita demonstrar intencionalidade na seleção das estratégias e ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento

de competências, assim como reconhecer o seu papel de mediador a serviço da aprendizagem do estudante, ajudando-o a interpretar dados e informações, relacionando-os e contextualizando-os na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Diante do cenário atual no qual se propõe refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem que vem sendo realizado/proposto no ensino superior, vejo a necessidade de se analisar quais são as competências pedagógicas que o docente universitário precisa desenvolver nesse início de século para atuar no campo da pedagogia universitária.

1.4 Competências Pedagógicas do Professor Universitário

As competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior têm vindo a suscitar um interesse crescente entre a comunidade científica. A título de exemplo, Esteves (2012) revela a existência de 133 estudos presentes nos repositórios de seis universidades públicas portuguesas – Lisboa, Porto, Minho, Aveiro, Coimbra e Évora. Entre esses, 20 incidem sobre os professores e a pedagogia, sendo apenas três sobre o desenvolvimento profissional pedagógico, isso revela alguma escassez de estudos nesse âmbito, contribuição essa que pretendo dar com este estudo.

Entendo que o conceito de competências está em construção. Nos estudos realizados compreendo que é um termo utilizado por vários campos do saber, que vai desde a administração (gestão de recursos humanos), a psicologia, a linguística até a educação dos quais atribuem diferentes sentidos.

Nos anos 90, o conceito de competências ganhou relevância, e assumiu um papel importante nas reformas educativas. Na área da ciência da educação, o discurso pedagógico das competências tem sido usado por diferentes atores sociais e com interesses distintos. Todos procuram defender seu ponto de vista, é uma tarefa que envolve prudência e risco.

Nessa pesquisa, optei por me distanciar das suas origens comportamentalistas e de leituras técnico e instrumental. Entendo sobre as competências pedagógicas do professor universitário, o discurso o qual vai na direção em que se considera “(...) o professor um ator fundamental no território da formação profissional, capaz de mobilizar estudantes para ações técnica e eticamente consequentes, orientada pelo desejo de produzir uma sociedade mais feliz e justa, democrática e solidária” (Sordi e Silva, 2010, p. 95).

Nas pesquisas realizadas em bases bibliográficas, constatei que muito se produziu sobre as competências profissionais dos professores e de aprendizagem dos estudantes, porém, pouca coisa encontra-se sobre as competências do professor universitário, especificamente sobre as

competências pedagógicas. “Há a necessidade de forjarmos uma acepção especializada de competência em educação e em formação de professores, em torno da qual os investigadores possam convergir para intervenções mais consistentes dos profissionais” (Esteves, 2009, p. 37).

O desenvolvimento profissional dos professores universitários tem sido objeto de propostas educacionais que valorizam uma formação do professor não mais baseada na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas (Pimenta e Anastasiou, 2010). Busca-se uma formação pedagógica do professor universitário que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico, isso entendo como a busca das competências pedagógicas.

No artigo de Fleury e Fleury (2000), eles recuperam o debate a respeito da noção de competência. No senso comum, a palavra vem acompanhada da qualificação de uma tarefa, reduzindo competência a uma visão de mercado, para mensurar a qualificação profissional focado apenas no saber fazer, num modelo de formação utilitarista e imediatista. Apontam ainda que a formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado. Os estudos de Maués (2003) complementa dizendo que “(...) a pedagogia das competências (...) se assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, (...) reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo” (p. 107).

Ao contrário dessa visão mercadológica, proponho, neste trabalho, uma reflexão sobre as competências pedagógicas, as quais consistem justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelecem entre o professor e seus estudantes.

Para Sordi e Silva (2010), nunca se viu tanta inversão de valores, de escassez afetiva e de impossibilidade política, a utilização do discurso das competências na educação dever ser resignificada de modo a subsidiar uma formação eticamente comprometida e tecnicamente sustentada. O trabalho do docente desenvolvido nas IES deve ter o compromisso de tornar possível uma outra sociedade.

Nessa perspectiva, Goergen (2000) destaca quatro competências fundamentais do educador para o complexo cenário da educação na atualidade: 1. Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica; 2. Competência rejeitiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber o todo dimensional para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; 3. Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo

requer um processo de hominização, de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; 4. Competência sensitiva e ecológica, para reencontrarmos as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário, do poético.

Nesse sentido, “a profissão docente pode ser entendida como uma profissão complexa, que é aquela em que os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente” (Le Boterf, 2003, p. 58).

As profissões complexas são todas aquelas em que o profissional é regularmente confrontado com problemas para os quais não existem respostas preestabelecidas. O profissional deve ter um arsenal de recursos para reconfigurar e reorganizar em função do problema concreto que lhe apresenta, no sentido de descobrir a solução mais adequada (Esteves, 2010).

Para Le Boterf (2003), o profissional competente é aquele que sabe gerir a complexidade, isso significa saber: agir com pertinência, mobilizar num dado contexto, combinar saberes múltiplos e heterogêneos, transpor, aprender e aprender a aprender, empenhar-se na resolução dos problemas.

Na incerteza de aprender a viver com o inusitado, as ideias de Bauman (2001) consideram que é aprender a viver sem hábito, tudo está sempre a ser permanentemente desmontado. Diante desse quadro, pergunto: quais são as competências pedagógicas para o exercício da docência universitária numa época em que o conhecimento se transforma tão rápido? Que saberes terá ele de mobilizar para ser competente?

Mas afinal, para que servirá identificar as competências pedagógicas do professor universitário? Em primeiro lugar, porque a docência universitária pertence a um tipo de profissão com características distintas de outras profissões, que constitui um espaço próprio de competências profissionais. Em segundo lugar, serve para contribuir para fortalecer o campo de pesquisa sobre pedagogia universitária. Em terceiro lugar, poderá oferecer indicativos sobre os desafios para planejar as ações de formação continuada, tendo em vista que para exercer uma docência não depende apenas de uma longa prática profissional, mas sim de formação e de reflexão. Em quarto lugar, a pesquisa sobre esse tema poderá auxiliar com indicadores e critérios para processos avaliativos e de contratação de novos professores. Por último, porque a docência é um elemento fundamental na formação dos estudantes e precisa ser constantemente atualizada e qualificada.

Além desses argumentos, analisei também os estudos de Sordi e Silva (2010), que contribuem para responder à questão acima, pois apresentam que por um bom tempo os professores puderam exercer seu ofício sem haver cobranças relativas às competências pedagógicas. Investigar as competências pedagógicas passa a ser importante também

pelas mudanças no mundo do trabalho, seja pelas políticas de avaliação sobre a qualidade de ensino da graduação, seja pelas exigências de competitividade na disputa pelo mercado educacional, as IES também se deram conta de que a transformação dos PPCs, que deviam buscar aderência ao proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, exigia mudança dos modelos pedagógicos praticados nos cenários de aprendizagem (Sordi e Silva, 2010, p.98).

Nessa perspectiva, compreendo que as competências pedagógicas dos professores são resultantes das exigências das políticas educacionais, do currículo vigente da IES e das situações profissionais imprevistas que os professores vivenciam no cotidiano, sendo assim, mutáveis e complexas.

a) O Conceito de competência profissional e seus múltiplos sentidos

Competência é um termo que requer cuidado, tendo em vista que é usado, muitas vezes, de forma banalizada e confusa em documentos, artigos e políticas que atrelam as competências ao currículo, a perfis profissionais, a objetivos e a formações, por vezes de forma simplificada, reduzindo o seu caráter de complexidade e sua representação social. Mas afinal, o que é uma competência? Qual a relação entre qualificação e competência? Como se constroem as competências? O que são representações operatórias, autoimagem e metacognição? Como se avalia uma competência?

Para Jonnaert (2002), as competências são as formas como os sujeitos geram os seus recursos cognitivos e sociais na ação, numa dada situação. É uma capacidade de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressa, de forma articulada, em ações profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade.

Assim, a competência profissional utiliza, integra, mobiliza conhecimento para enfrentar um conjunto de situações complexas. Conforme explica Perrenoud (2000), descrever uma competência, na maioria das vezes, é evocar três elementos:

(...) os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências, os esquemas motores e os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e tempo real. (pp.15-16)

Porém, para Zabala (2003), a competência é um conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade. Sendo que cada atividade irá necessitar de um número variado de competências as quais podem se distribuir de forma global e

em unidades específicas. Como por exemplo, a competência para avaliar pode ser a competência global, essa poderá se desdobrar em unidades de competência específicas, como: preparar os exames ou corrigi-los.

Para Zabalza (2003), competência é a capacidade individual para empreender atividades que requerem planificação, execução e controle autônomo.

Um aspecto importante das competências profissionais é que a capacidade de atuação não surge de maneira espontânea nem por uma via puramente experiencial (por simples prática), mas precisa se fundamentar em conhecimentos especializados, como é o caso da docência universitária, que exige o conhecimento teórico com a prática (Zabalza, 2003).

Porém, não basta conceituar o que é competência profissional, é necessário compreender os aspectos que estão associados a ela. Dentro desse quadro referencial tem-se os estudos de Le Boterf para aprofundar o olhar a compreender os mecanismos que envolvem a construção de competências. Depois de muito se confundir qualificação com competências, Le Boterf (2003), em seu estudo *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*, procura esclarecer a qualificação como um julgamento oficial e legitimado que reconhece em uma ou em várias pessoas as capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função. A aceitação social dos critérios de qualificação resulta de uma negociação e depende das relações de forças existentes entre os parceiros sociais. Quando a qualificação se reduz a diplomas de formação inicial, isso não significa que a pessoa saiba agir com competência. Significa, antes, que ela dispõe de certos recursos com os quais pode construir competências. Entretanto, não se deve opor qualificação e competência nem querer substituir a qualificação pelas competências. O desenvolvimento de recursos-competência deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais do que suprimi-la.

Já a competência é uma ação ou um conjunto de ações sobre uma utilidade, sobre uma finalidade, que tem um sentido para o profissional. A competência não se limita a uma lista de conhecimentos e habilidades e nem mesmo à constatação de sua aplicação. A competência é sempre competência de um sujeito em situação.

Sendo assim, Le Boterf (2004, p. 95) esclarece que “a competência mobiliza a capacidade mental, cognitiva, afetiva e se apoia em esquemas operatórios para se manifestar. Mobiliza um conjunto de recursos: teóricos (compreender), do meio (agir), procedimentais (proceder e operar), aptidões/qualidades pessoais (rigor, força, curiosidade), recursos fisiológicos e emocionais”. A competência é a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades. A lógica de integração dos saberes, dos saber-fazer e dos comportamentos se estabelece em função das exigências da situação.

O mesmo autor admite que a noção de competência não pode reduzir-se a saber-fazer técnicos ou a conhecimentos. “Ela inclui sistemas de referência, normas mais ou menos explícitas, que condicionam e orientam o comportamentos profissionais, representações compartilhadas, critérios de valor e de preferência” (Le Boterf, 2004, p.203).

Nesse sentido, a competência se revela mais no saber agir do que no saber fazer. O saber fazer é o grau mais elementar da competência. Saber fazer não é sinônimo de saber agir, pois o saber agir não consiste somente em saber tratar um incidente, mas, igualmente, em saber antecipá-lo, e saber o que fazer. O saber agir significa, às vezes, não agir. Talvez fosse melhor falar de saber reagir. Uma boa reação pode ser, algumas vezes, a não intervenção. Contudo, “a competência não pode ser definida unicamente como a capacidade para resolver um problema. Médicos se confrontam com pacientes que não podem curar, nem por isso são considerados incompetentes” (Le Boterf, 2004, p.89).

Saber agir em um contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se a ele. Somente depois de um certo período de tempo o indivíduo poderá ser reconhecido como competente no seu contexto de trabalho. O profissional não é competente sozinho. Para o autor, uma das questões mais importantes na engenharia das competências é saber com quem e com o que uma pessoa é competente (Le Boterf, 2004, p. 53).

Porém, a operacionalização das competências não depende somente do saber agir e do poder agir, mas é fortemente condicionada pelo querer agir. Para operacionalizar uma competência, o profissional precisa de sentido, para que servem as competências? Para que contribuem? A competência é inseparável da motivação, por estar sempre ligada à “situação significativa” construída pelo sujeito.

Outra variante é o poder agir, a operacionalização de competências não tem a ver apenas com a responsabilidade ou com a capacidade do indivíduo. Ela é resultante de suas qualidades pessoais (experiência, formação...) e, ao mesmo tempo, das condições nas quais ele se encontra em situação de trabalho.

Sendo assim, Le Boterf (2004) aponta as características do saber, do querer e do poder agir: a) saber agir pode ser desenvolvido pela: formação, treinamento (estágio), metaconhecimento, representações operatórias e por situações profissionalizantes; b) querer agir será encorajado por: ter sentido, autoimagem positiva, confiança e contexto; c) poder agir é possível se houver: contexto facilitador, meios, atribuições, redes de recursos e organização do trabalho.

Dentro desse quadro conceitual, Le Boterf (2004) classifica dois tipos de competências:

1. Competência requerida – é a esperada pela organização, é possível descrevê-la em termos de atividade requerida.

2. Competência real – é descrita em termos de conduta operacionalizada, existem várias conjugações de recursos para ser efetuada. Não pode ser prevista, ela decorre da engenhosidade do sujeito.

No sentido de ampliar a compreensão sobre as competências pedagógicas, considerando a docência universitária, Zabalza (2006) traz outros estudos sobre as pesquisas realizadas por dois professores da Universidade de Hamburgo, Oser e Baeriswyl (2001), os quais abordam “coreografias didáticas”. Nessa analogia, os professores organizam coreografias que orientam o processo de aprendizagem dos estudantes, as quais estão estruturadas em quatro níveis e acompanhadas das competências:

1. A antecipação: os docentes fazem o levantamento das aprendizagens as quais desejam que os seus estudantes adquiram e iniciam o planejamento das atividades de ensino consideradas pertinentes a essas aprendizagens. Esse é um componente não visível da coreografia e está relacionado à competência que o professor possui de planejar as aprendizagens de seus alunos. Os pré-requisitos necessários para a realização desse componente são:

- a) A clareza com que os docentes definem os resultados desejados;
- b) A perícia para selecionar atividades apropriadas a esse objetivo formativo.

2. A colocação em cena: é a forma como os docentes utilizam os recursos e as condições para o ensino, composta pelas ações e dinâmicas que esses colocam em prática. A competência relacionada a esse componente é a manutenção da coerência entre pensamento e ação, entre planejamento e prática. Esse é um componente visível da coreografia e tem como critérios: a estrutura da sala (seja presencial ou virtual), a forma de apresentação dos conteúdos, a metodologia prevista pelo planejamento, os recursos disponíveis para sua realização, as formas de avaliação propostas, a tutoria e/ou acompanhamento do trabalho. Os pré-requisitos para a realização desse componente são:

- a) concepções implícitas no desenvolvimento da coreografia;
- b) princípios assumidos (objetivo da formação e das atividades adequadas para o alcance dos objetivos propostos).

3. O modelo base da aprendizagem: considerado como a sequência de operações mentais ou atuações práticas que o educando tem de executar para alcançar a aprendizagem. Essas são facilitadas e condicionadas pela forma como o professor coloca em cena as coreografias (componente visível anterior) para que os alunos realizem seu processo de aprendizagem. A competência relacionada a esse componente é a capacidade de o professor identificar as fases que constituem esse processo e propiciar as condições para que os alunos mobilizem as operações necessárias para sua aprendizagem.

4. O produto da aprendizagem do aluno: esse será resultante da sequência de operações (mentais e/ou práticas) desenvolvidas pelo aprendiz. O critério para sua realização é a presença das condições favoráveis para a aprendizagem de qualidade dos alunos. A competência relacionada a esse componente é uma docência centrada na aprendizagem. É pré-requisito necessário para sua realização a facilitação da aprendizagem de qualidade nos estudantes.

Assim, as competências não são simples objetivos de aprendizagem, essas não podem confundir-se com resultados, para isso Lenoire e Morales-Gomez (2011) conceituam as competências profissionais e os atributos que compõem:

(...) el desarrollo de las competencias profesionales requiere de la movilización y de la coordinación de varios recursos (saberes, conocimientos, objetivos, reflexión, saber-hacer, etc.) en una situación determinada y bajo una lógica de acción. La competencia no existe fuera de una situación-problema, la que es definida por la tarea que permite realizar, existiendo únicamente en su realización (acción-reflexión): ella es finalizada, lo que implica que una competencia sólo puede ser apreciada una vez terminado el tratamiento de la situación demanda (p. 60).

Portanto, à luz do exposto pode-se afirmar que as competências são dinâmicas e compreendidas nesta pesquisa como uma construção social, a qual vem se modificando com os desafios profissionais de cada época.

A afirmação acima pode ser constatada no estudos de Zabalza, nomeadamente em palestra proferida na Universidade de Vigo (Espanha, em 25/11/2012), quando apresentou as mudanças no cenário social que impactaram nas mudanças curriculares e no trabalho docente, as quais se destacam:

- trabalhar com um público de estudantes cada vez mais heterogêneo (diferentes níveis de aprendizagem e de interesse para aprender, tecnologicizados e autônomos);
- trabalhar com novas tecnologias e novos metodos de apropriação do conhecimento. A geração antiga recebia pelos canais verbais receptores a escrita e a leitura. Hoje, os receptores são leituras de imagens e manejos práticos. Necessidade de trabalhar com os estudantes por outras vias. As salas virtuais e tutorias são aliadas ao processo de ensino e aprendizagem, aumentam a participação dos estudantes e favorecem um atendimento individual;
- fortalecer a empregabilidade: forte pressão do mercado na profissionalização e na insistência da formação. Valor do diploma. Preparar um profissional mais completo, desenvolvimento pessoal e capacidade de ler o mundo de forma crítica;
- reconhecer as mudanças na natureza do conhecimento: ampliação de infinitos conteúdos (A Universidade não dá conta de tudo que esse profissional precisa aprender para atuar na sua profissão. O processo de formação é para toda a vida). O conhecimento é produzido em rede. Necessidade de

integrar o que estão aprendendo, foco de trabalhar por competências (integração com um problema real);

- promover novos formatos curriculares – currículos de integração, que fazem os conhecimentos agrupados em formato de aplicação;
- necessidade de organização de espaços pedagógicos com distintas formas mediacionais e interativas.

Nessa mesma palestra, Zabalza questiona a formação do professor inserido no Ensino Superior e enfatiza três eixos de competências: 1) formação disciplinar (conteúdo específico); 2) formação pedagógica (conhecer sobre a aprendizagem); 3) formação pessoal (motivação, colaboração, saber dialogar e sensibilidade às necessidades dos estudantes). Ele desenvolve seu pensamento sobre a competência da formação pedagógica do professor defendendo a tese que durante anos permaneceu no senso comum, ou seja, professores e instituições de ensino superior afirmavam que conhecer bem a disciplina e saber explicar com uma boa comunicação eram competências suficientes para ser um bom professor. Ensinar era o foco, pois o processo de aprendizagem era responsabilidade do estudante, caso não aprendessem, precisavam fazer aula particular, cabia ao professor apenas ensinar.

A competência principal nesse cenário atual não é saber ensinar, mas sim entender mais sobre como aprendem os estudantes universitários, pois o foco é atingir a aprendizagem. Os estudantes vão fazer o que o professor pede, o professor dirige a aprendizagem dos estudantes e pode-se escolher por: memorizar ou refletir. É preciso que o professor perceba o estudante de forma individual, pois ele é o centro da aprendizagem. Foco nas tutorias do que preconiza o Processo de Bolonha. Necessário trabalhar com grupos menores para avaliar, orientar e acompanhar o desenvolvimento dessa aprendizagem.

No entanto, Zabalza (2012) aponta o contexto caótico das condições de trabalho que vivem os professores, sejam eles integrais, que estão cheio de atividades, sem tempo para reunião para trabalhar em grupo, ou horistas que possuem forte carga horária no mercado de trabalho e não possuem tempo para se dedicar á docência. O desafio das instituições está em envolver os professores para compreender qual o papel da universidade.

b) Propostas de caracterização das competências do professor universitário

Além dos estudos apontados, analisa-se o artigo da autoria de de Lenoir e Morales-Gomez (2011), que mencionam o enfoque de competências e o vínculo direto com a competência profissional para o desenvolvimento e a qualificação das práticas de ensino. Nesse trabalho, os autores pontuam quatro tipos de competências: comportamental; funcional; *escientes*; estatuto.

O primeiro tipo de competência comportamental praticamente já não é considerado como competência, encontrando-se mais bem associado ao conceito de habilidades relacionados ao behaviorismo.

Já as competências funcionais fazem alusão ao domínio de um conjunto de saberes, saber-fazer e saber ser que permitem exercer de maneira apropriada um papel, uma função ou uma atividade. Esse modelo de competência continua sendo definido em termos comportamentais, são competências descritas por meio de atos igualmente observáveis, o que realça o sentido utilitário-funcional da ação em uma determinada situação. Assim, esse modelo de competência é definido pelo caráter funcional, ficando limitada a uma situação única, e tem como consequência a impossibilidade de sua transferência a outras situações e contextos.

O terceiro tipo diz respeito às competências *escientes*, ou também chamadas de interativas ou transversais. Segundo Lenoir e Morales-Gomez (2011), essas competências apontam para a capacidade de mobilizar recursos cognitivos frente a situações problemas complexas, e a capacidade de integrar esses recursos (múltiplos) no tratamento de diferentes situações complexas. Para Rey (2002), essa competência é a capacidade de gerar uma infinidade de condutas adequadas frente a uma infinidade de situações novas. Em consequência, esse tipo de competência considera a complexidade das situações nas quais o sujeito deve atuar recorrendo a diversos recursos. Essa concepção se apoia nas perspectivas sócio-construtivista, ao contrário da ideia de resultado e da super valorização da técnica, como demandam as competências funcionais.

Um quarto tipo de competência é a competência estatuto (no singular), pode estar relacionada com as três primeiras. Esse último conceito é produto do reconhecimento social que se tem quando uma pessoa exerce um ofício ou uma profissão. Se os três primeiros tipos de competências são um produto de uma construção teórica, o quarto deriva essencialmente de um juízo formal (dependendo de uma avaliação oficial) ou informal (dependendo de uma avaliação mais popular). Dessa forma, a competência estatuto se relaciona com uma função (por exemplo, a função docente) e com o desenvolvimento de capacidades gerais que caracterizam um campo de expertise em particular. No entanto, o conceito se define no singular. A competência designa a “qualidade” que tem um ser humano para exercer uma atividade profissional reconhecida publicamente. Como especifica Lenoir e Morales-Gomez (2011, p. 47), “dizer que uma pessoa é competente, é emitir um juízo global sobre ela a partir de padrões reconhecidos pelo meio na qual

exerce ou exercerá uma atividade determinada”. Nesse caso, a competência remete a um conceito de qualificação. “O reconhecimento da competência é produto da valorização social, de um juízo fundado em critérios explicitamente formulados” (Lenoire e Morales-Gomez, 2011, p. 49).

Para completar o levantamento do estudo sobre competências pedagógicas, Zabalza (2003) aponta sua análise sobre dez (10) competências e funções dos docentes universitários:

1) *Planificar o processo de ensino e aprendizagem* – o protagonismo docente na elaboração do planejamento é o ponto chave, que deve considerar as características cognitivas e atitudinais e também a base de informações de que o docente dispõe, sobre o que se sabe dos estudantes, as tarefas e o ambiente das instituições nas quais se trabalha. No ato da planificação é preciso combinar as ideias pedagógicas, os conhecimentos científicos e a experiência didática.

2) *Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares* – primeiramente, o professor deve conhecer bem o conteúdo científico específico da sua disciplina para poder selecionar, sequenciar e estruturar didaticamente os conteúdos da disciplina para saber comunicar.

3) *Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas* (competência comunicativa) – com o objetivo de potencializar a aprendizagem e a compreensão do que está sendo comunicado. É importante o docente fazer um esquema mental para organizar sua mensagem: primeiramente, apresentar os tópicos da informação, depois analisar uma a uma e, por fim, fazer um resumo do que foi dito. O autor ainda sugere que todas essas etapas acompanhem uma conotação afetiva do professor.

4) *Manejo de novas tecnologias* – a tecnologia é um recurso de ensino e de aprendizagem, o professor poderá utilizar a tecnologia tanto para o ensino a distância quanto para o presencial, isso exigirá dele domínio das ferramentas e recursos e conhecimento para a produção de materiais, tutoria, didática, além de orientar seus alunos a navegar na internet, selecionar conteúdos e participar de redes colaborativas.

5) *Desenhar a metodologia e organizar as atividades* – alguns pontos relevantes para desenvolver essa competência é saber: organizar os espaços de aprendizagem; selecionar o método; selecionar e desenvolver as tarefas instrucionais.

6) *Comunicar-se e relacionar-se com os alunos* – cabe ao professor desenvolver uma comunicação didática com a intencionalidade de ensinar. Para isso, o professor deve ter competência para enfrentar classes numerosas, desenvolver liderança e sensibilidade para estabelecer relacionamento com os estudantes, assim como proporcionar autonomia e estímulo a eles para a aprendizagem.

7) *Tutorizar* – o professor é o orientador que guia o estudante no desenvolvimento profissional, divide sua experiência e se torna apoio para discutir as novidades e incertezas, necessidades e problemas, do início de qualquer processo profissional.

8) *Avaliar* – o professor precisa demonstrar conhecimentos para planejar, executar, avaliar e ajustar para obter qualidade no processo de avaliação.

9) *Investigar sobre o ensino* – necessidade de os professores desenvolverem competências para pesquisar e publicar sobre a prática do docente universitário.

10) *Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe* – competência que requer do professor saber e querer trabalhar junto num contexto institucional determinado, para isso terá de demonstrar solidariedade, apoio mútuo e disponibilidade para colaboração.

Convergingo com essa visão, tem-se os estudos de Goergen (2000), que destaca quatro competências fundamentais do educador para o complexo cenário da educação na atualidade: 1. Competência para lidar com o provisório, o erro, a ilusão, pois a educação do futuro deve reconhecer o princípio da incerteza, da historicidade e, portanto, manter aberta a perspectiva crítica e autocrítica; 2. Competência rejeitiva, que promove a inteligência geral e complexa, capaz de perceber o todo dimensional para nele compreender o sentido e qualidade do parcial; 3. Competência comunicativa, pois constituir-se como indivíduo requer um processo de hominização, de inserção na cultura, no espaço da polis, espaço comum, público; 4. Competência sensitiva e ecológica, para reencontrar as faces perdidas do humano, do sensível, do lúdico, do imaginário e do poético.

Por outro lado, Fazenda (1998, pp.14-16) apresenta quatro tipos de competência professoral: 1) intuitiva (busca novidades por meio da pesquisa), 2) intelectual (busca a reflexão por meio da organização, classificação e definição de ideias), 3) prática (usa diferentes técnicas por meio de organização e planejamento), 4) emocional (busca o autoconhecimento, por meio da organização de emoções e dos sentimentos).

Rios (2010) argumenta que esse plural de competências vem superar a divisão entre o lugar de saberes, habilidades, capacidades, qualificação, conhecimento, atitude e objetivos. Dessa forma, pergunto: será que esses termos já não dão conta de expressar o que antes expressavam? A substituição dos termos não se dá pelo esgotamento da sua significação, mas num movimento reflexivo de classificar melhor a ideia da prática educativa e profissional. Nesse sentido, a competência docente se apresenta uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades que se distribuem em quatro grandes dimensões: técnica (habilidade de executar e fazer algo), estética (dimensão da existência do agir humano, sensibilidade e orientação numa

perspectiva criadora), ética (orientação da ação, fundada no princípio do respeito na direção da realização de um bem coletivo) e política (participação na construção coletiva da sociedade e no exercício de direitos e deveres).

Masetto (2010), em seus estudos, destaca a competência do exercício da dimensão política, quando descreve:

(...) quando entramos em sala de aula, trazemos junto o cidadão que também somos, comprometidos com o desenvolvimento da sociedade, buscando melhores condições para nossa comunidade, atuando com responsabilidade social e procurando integrar as dimensões éticas, socioculturais, ambientais e econômicas em nossas ações (p. 102).

No entanto, quando essa competência de comprometimento com o desenvolvimento da sociedade não fica evidenciada, Sordi e Silva (2010) chamam de competentes-incompetentes, para isso fica a reflexão: esse rótulo é para os docentes que executam as políticas educacionais ou é para quem as formula? As autoras chamam de competentes-incompetentes “(...) os sujeitos que sabem fazer, entendem o que fazem, mas não se mostram comprometidos com o trabalho de mudança que o acesso e a construção do conhecimento deveriam possibilitar ao conjunto da sociedade” (Sordi e Silva, p.109).

c) Representações operatórias das competências

A construção das representações é essencial na dinâmica das competências. A capacidade de representação operatória aumenta com a experiência e a prática, espelha-se em analogias de situações conhecidas. As representações operatórias são antecipações das práticas e são reversíveis, também, podem tomar forma de mapas cognitivos. Segundo Le Boterf (2003, p. 142), “são esquemas que compreendem os conceitos e as relações que os unem a propósito de um objeto particular”. São esquemas particularizados que sempre se inscrevem em um contexto. Essa representação é sempre uma reinterpretação, uma reconstrução do meio e do estímulo. O profissional que põe suas competências em ação é aquele que sabe agir, escolhe uma conduta e uma estratégia e não se molda a uma resposta pré-determinada. Se cada representação construída é um progresso, também pode-se constituir em obstáculo. A representação pode ser percebida ao mesmo tempo como potencialidade e cegueira. Todos conhecem as dificuldades para se desfazer as representações arduamente elaboradas, mas que devem ser abandonadas ou bastante modificadas.

Caso um esquema operatório não preexista, tem-se a necessidade de construir um espaço de busca que permita interpretar a situação inicial e o percurso pertinente as ações intermediárias e fazer analogias com situações conhecidas.

O trabalho sobre representações está no cerne dos processos de resolução de problemas: formular um problema; levantar hipóteses, realizar representações operatórias e construir uma solução. Compreender um problema ou uma situação é realizar a problematização, e nem sempre é construir uma representação apropriada dele, é também modificar as representações existentes para enriquecê-las, simplificá-las e situá-las em níveis pertinentes de abstração.

Embora a competência utilize representações, isso não significa que repouse inteiramente sobre elas. Le Boterf (2004, p. 148) esclarece que “a ausência da representação não acarreta em incompetência, pois o sujeito dotado de uma compreensão intuitiva poderá compreender exatamente uma situação, é o que chama-se de *insight*. Uma intuição sensível que é uma forma não visual de imagens mentais”.

O profissional mobiliza recursos não somente em função de uma representação operatória da situação, mas também em função da representação que tem de si mesmo, do modo como se aprecia e se autoavalia. A auto imagem indica ao sujeito o que julga estar ao seu alcance, o que está em condições de poder e de saber resolver. Uma imagem negativa de si ou uma falta de confiança podem ser fonte de inibição, de desvalorização, e, portanto, de incompetência. Essa auto imagem depende não só dele, mas de sua cultura de pertença social, que rege o que tange à sua qualidade de homem e mulher, de engenheiro ou técnico. “A auto imagem é mais da ordem do conativo do que do cognitivo: ela incita a ação ou a retém, estimula ao esforço ou tenta evitá-lo” (Le Boterf: 2004, p. 150). O profissional precisa de uma certa audácia para ser competente. A auto imagem é também modelada pela relação com os outros. O outro também assume um papel importante na construção da confiança e da competência profissional.

Contudo, o metac conhecimento também desempenha um papel importante na autoimagem, pois significa o conhecimento que o sujeito tem de seus próprios conhecimentos e avaliar sua capacidade de agir. É o conhecimento do seu próprio funcionamento cognitivo.

d) Validação das competências

O desenvolvimento de competências é verificado quando o sujeito terá ou não reagido e intervindo nas ações das tarefas (Le Boterf, 2004, p.27):

- Tarefas prescritivas – que estão registradas e explícitas em guias de utilização, nos manuais de instrução e nos manuais de procedimentos.
- Tarefas esperadas – são obrigações que estão implícitas, que dependem do sujeito saber tomar iniciativa e assegurar a continuidade da produção, ultrapassando as instruções.

Os fatores que contribuem para as mudanças das atividades prescritas são: “a) internacionalização crescente da economia; b) aparecimento de novas tecnologias da informação; c) desenvolvimento de uma concorrência impiedosa e o aumento das exigências do cliente; d) desenvolvimento das interações entre a empresa e seu entorno” (Le Boterf, 2004, p.28).

A competência só é validada quando duas condições estão reunidas. 1) alcançar o objetivo traçado; 2) fazer com que terceiros reconheçam essa realização ou execução. Para isso, é necessário criar critérios para associar a competência a um sistema de valores. Critérios esses que são apontados por Le Boterf (2004 p. 84) como: “julgamento da eficácia (resultados e desempenho); julgamento de conformidade (meio e comportamento); julgamento da beleza (regras da arte)”. Segundo Merchiers citado em Le Boterf (2003) os critérios podem ser fixados antes da atividade, durante a atividade ou reconhecidos após ela. Uma validação feita por um colegiado minimizará os riscos da subjetividade.

Por fim, esses conceitos ora citados serão discutidos e junto à análise dos dados coletados por essa pesquisa nos capítulos VI, VII e VIII.

CAPÍTULO II - TEORIAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

“(...) quem forma se forma e re-forma ao formar
e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...)”

(Freire, 1997)

Novas exigências estão sendo apontadas ao trabalho do docente, o qual precisa estar preparado para exercer a profissão de modo a compreender as reivindicações/cobranças/ necessidades do contexto sócio-político-econômico e cultural. É com o intuito de ampliar essa discussão sobre quem é e o que faz o docente do ensino superior que proponho, no presente capítulo, fazer uma síntese das leituras realizadas em torno de conceitos nucleares para enquadrar o estudo que far-se-á sobre: quem são os docentes que atuam no ensino superior? Quais as exigências atuais para ser docente universitário? Frente às exigências apresentadas sobre docência universitária e suas competências pedagógicas, indaga-se: estará o docente apto a enfrentá-las? O que a universidade poderá contribuir? Será a formação continuada uma possibilidade? O que se entende por formação continuada? Quais os estudos realizados sobre formação continuada para o docente universitário? O que são necessidades de formação? Qual a premissa de uma formação continuada de qualidade? O que é profissionalidade docente?

Na busca de responder a essas perguntas, procurei problematizar quem é o professor do ensino superior e compreender as exigências para atuar na profissão. Em seguida, apresentei a importância da formação continuada para a formação do docente universitário. Também, trago considerações sobre os conceitos de formação continuada, necessidades de formação, formação formal, não formal e informal. Por fim, há uma reflexão sobre a formação continuada emancipatória, com a proposta de apresentar exemplos concretos.

2.1 Professor da Educação Superior Brasileira

a) Quem são os professores universitários?

A pergunta quem são os professores universitários, remete para a reflexão de qual é a identidade do professor universitário. O que é uma profissão? O que é um profissional? Como se constroi uma identidade profissional? Será que o período em que se vive com tantas mudanças, na expansão do ensino superior para classes heterogêneas, as concepções de ensino e aprendizagem, a influência das tecnologias, tem havido crises de identidades ou até mesmo perdas de identidade da

profissão Professores Universitários? Serão crises sobre o saber exercer a profissão ou de segurança em seu conhecimento?

Antes de se refletir sobre a identidade profissional é importante assinalar o que se entende pela palavra profissão e profissional, "uma profissão emerge quando um número definido de pessoas começa a praticar uma técnica definida, baseada numa formação especializada e que marca a continuidade com os ofícios manuais qualificados" (Carr-Saunders e Wilson citado em Dubar, 1997, p.101). No entanto, Dubar (1997, p. 24) complementa a ideia dos autores dizendo que "a profissão pode ser entendida enquanto carreira e enquanto meio de socialização".

Os estudos de Le Boterf (2003) ajudam a compreender o que é ser profissional: é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa. O profissional se define mais pela atividade de "administrar". Exemplo: não se pede mais ao operador que faça consertos, mas que saiba administrar panes, acontecimentos, contingências e processos. Possuir conhecimentos e habilidades não significa ser um profissional competente. Pode-se conhecer regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. O profissional é um produtor de competências, mas para isso é preciso dominar os saberes e mobilizar recursos:

- saber agir e reagir com pertinência (saber ir além do prescrito);
- saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto (saber mobilizar seus recursos e o do meio);
- saber transpor (saber usar o metac conhecimento e interpretar contexto);
- saber aprender e aprender a aprender (transformar ação em experiência);
- saber envolver-se (ética, riscos e subjetividade).

Dentro dessa compreensão, tem-se prescrito nos documentos oficiais do Brasil que os docentes universitários são caracterizados como profissionais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa do Brasil, "os docentes da educação superior são profissionais que planejam, supervisionam e avaliam atividades no nível superior" (INEP, 2004, p. 12). As atividades do magistério superior compreendem, segundo a Lei 5540/68 (Reconhecimento oficial: Dec. n.º 60.684/67, p. 8),

sistema indissociável de ensino e pesquisa, são profissionais que exercem seu trabalho nas universidades e nos estabelecimentos isolados, em nível de graduação, ou mais elevados, para fins de transmissão e ampliação do saber; e as inerentes à administração escolar e universitária exercida pelos docentes. Neste grupo, inclui-se a seguinte ocupação: docente do ensino superior.

A partir dessa conceituação do que é a profissão e compreendendo o docente universitário como um profissional, segui para a reflexão de como se dá a reprodução e a transformação das identidades sociais, nesse caso, a profissão do professor universitário. Buscou-se os estudos de Dubar (1997), o qual defende a teoria que a identidade profissional se dá a partir dos processos de socialização dos quais elas se constroem e se reconstróem ao longo da vida.

A dimensão profissional da identidade está ligada diretamente à formação, ao emprego e à cultura. Porém, destaca-se a forte influência das transformações identitárias com a evolução do emprego, a formação intervém nestes domínios identitários muito para além das instituições educacionais e da cultura. Nesse sentido, a crise de identidades profissionais aparece junto com as crises econômicas, as quais criam novas estratégias de sobrevivência que impactam na formação e na identidade profissional.

Essa crise das identidades profissionais, do choque do antigo com o novo, da permanência com a evolução, do estável com o instável, são chamadas por Dubar (1997) como dinâmica de desestruturação/ reestruturação da identidade,

cada configuração identitária tem hoje uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e onde as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social (p. 190).

No entanto, apesar das crises de identidades, Dubar (1997) compreende que a identidade não se perde, ela é construída e reconstruída, sendo modificada ao longo da vida. Tendo em vista que a identidade pessoal é construída da percepção subjetiva que o indivíduo tem da sua individualidade, consciência e definição de si próprio, diferente da identidade social que revela a preocupação objetiva com elementos do exterior, valores construídos socialmente, é um produto das sucessivas socializações e assim se define a identidade social:

(...) não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas económicas que se impõem a partir de cima, elas são construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais com uma transação interna do indivíduo com a transação externa com outros indivíduos em trajetórias sociais e profissionais, são os valores que foram adquiridos socialmente (Dubar, 1997, p. 189).

Nesse sentido, a conceitualização esboçada pelo autor recusa a distinção da identidade individual da social para se fazer a identidade profissional. Essas são inseparáveis e estão unidas, porque a identidade para si está permeada pelo outro e por seu reconhecimento negativo ou positivo. A construção da própria história permite estar inserido na história de outros.

Sendo assim, pode-se dizer que as representações as quais os professores têm do que é ser docente estão alicerçadas nos saberes que cada professor apreende ao longo da vida, sua trajetória pessoal e profissional. Os professores, no seu cotidiano, imprimem por meio dos seus hábitos, caracterizam a sua maneira de exercer a docência, é um saber ser e fazer pessoal e profissional que são validados pelo cotidiano da profissão (Tardif, 2002).

No que se refere às trajetórias individuais, existem quatro grandes espaços-tempos que marcam e impactam diretamente na construção da identidade profissional, que poderia ser chamado de uma biografia profissional: 1) momento da construção da identidade que corresponde tradicionalmente à formação profissional inicial; 2) momento da consolidação da identidade ligado à inserção e à aquisição progressiva da qualificação nas carreiras do ofício; 3) momento do reconhecimento da identidade que está sujeita ao acesso a responsabilidades na empresa; 4) momento de envelhecimento da identidade e da passagem progressiva à reforma/aposentadoria (Dubar, 1997).

Sendo assim, o espaço social das identidades profissionais é construído de forma inseparável da existência de espaços de emprego-formação e dos tipos de relações profissionais que estruturam as diversas formas de atuação no mercado de trabalho.

Nesse cenário em que o emprego é cada vez mais central para os processos identitários, a “formação” é diretamente afetada, por ser cada vez mais valorizada não somente ao acesso aos empregos, mas também nas trajetórias de desenvolver perfil para buscar e se manter no emprego. No caso dos Professores Universitários, a formação continuada é um espaço importante para essa construção da identidade profissional.

Para realizar a construção de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações, intervir de uma forma ou de outra no jogo de atores (atores "internos" à empresa, atores que estruturam os ofícios ou os ramos profissionais, atores da formação, atores da gestão social do desemprego entre outros). “A identidade no trabalho baseia-se em representações coletivas diferentes, que constroem atores no sistema social e instituição” (Dubar, 1997, p. 94). Sendo assim, pode-se constatar que exercer uma profissão ou ocupar um emprego implica socialização profissional.

A socialização é o desenvolvimento de uma dada representação do mundo. Cada indivíduo constrói lentamente, utilizando imagens retiradas das diferentes representações existentes, que ele reinterpreta para formar um todo original e novo. A socialização é um processo de identificação, de construção de identidade, ou seja, de pertença e de relação (Dubar, 1997).

Para contribuir com a discussão sobre identidade profissional, com o enfoque na docência do ensino superior, Pimenta (2002) argumenta que existem duas dimensões que contribuem, a social e a pessoal:

(...) a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante das tradições e dos significados sociais da profissão; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações por conterem saberes válidos às necessidades atuais; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. A dimensão pessoal se fundamenta no sentido que cada professor confere a sua atividade docente, o que inclui sua história de vida – familiar, escolar, profissional – sua visão de mundo e de homem, seus valores, seus saberes e principalmente no que significa para ele ser professor (p. 370).

Em linhas gerais, a construção da identidade de profissional se dá num espaço individual e social, em que se estrutura a natureza das competências e os modos legítimos de reconhecimento para se atuar na área docente. É nessa linha de pensamento que considero ser importante assinalar que, independente do curso, seja ele um advogado, um nutricionista, um engenheiro ou um filósofo, as competências pedagógicas são comuns a todos, no que diz respeito à “identidade da profissão: professor universitário”.

Como constatei nos estudos realizados sobre as competências pedagógicas dos professores universitários, para ser docente no ensino superior não basta ter boa vontade; não pode ser confundido com um bico de trabalho para melhorar seu salário; não pode ser confundido com a possível capacidade de apenas comunicar experiências profissionais aos estudantes. A docência é uma profissão complexa, que exige aquisição de um conjunto de competências, formação, dedicação e disponibilidade para o seu exercício (Masetto, 2010).

Nessa linha da complexidade da profissão, Cunha (2010) afirma que não é uma tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos em jogo na sua formação exigem uma dimensão de totalidade, ainda mais quando assumem o papel de construir currículos, para isso é necessário que dominem os códigos de um saber pedagógico.

Essa identidade profissional da docência no ensino superior, de forma epistemológica, em um sentido amplo, é revelada nos estudos de Almeida e Pimenta (2014), pois reconhecem a docência como um campo de conhecimento específico, configurado em quatro grandes conjuntos: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; 2) conteúdos didático-pedagógicos, relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos dos saberes pedagógicos, do campo teórico da educação; 4) conteúdos ligados ao sentido da existência humana.

Apesar da identidade profissional requerer esses diferentes saberes, cairá por terra sua validade se não houver uma postura ética. O professor é um profissional intelectual público,

responsável por planejar atividades pedagógicas que auxiliem na formação dos estudantes, na perspectiva da ética e da emancipação humana. Libâneo (2008) argumenta que é necessário que o docente se sinta responsável por colaborar com a formação de um profissional, e não apenas como um ministrador de uma disciplina e ainda afirma:

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (p. 47).

Ou seja, o posicionamento político dos docentes nos diferentes cursos de graduação em que atuam poderá se constituir em uma grande ação estratégica rumo a uma formação universitária comprometida com seu desenvolvimento social.

Ao tentar caracterizar algumas premissas sobre a identidade dos docentes universitários, tomei a iniciativa de responder à pergunta: o que distingue o docente universitário dos demais níveis de escolaridade?

Todos os professores, independente do nível de escolaridade que trabalham, exercem o ensino, com isso, planejam, executam e avaliam o processo de ensino e aprendizagem em diferentes graus de complexidade, de acordo com a faixa etária do seu público e com o currículo proposto. Além do ensino, os professores exercem atividades extraclasse, como participação em reuniões entre os professores e a direção, reuniões de estudo de classe/turma, formação continuada e atendimento aos estudantes e/ou famílias junto a profissionais orientação escolar.

No entanto, o professor universitário além de exercer todas essas etapas do ensino mencionadas, também tem o compromisso de apresentar conhecimento atualizado sobre a profissão que exerce, tendo como responsabilidade aproximar o estudante do campo de atuação profissional, por meio do ensino com pesquisa e extensão. E além de exercer todas as atividades extra classe, tem também como compromisso desenvolver a pesquisa/investigação (elaboração de projetos, participação em grupos de pesquisa, publicações de textos acadêmicos, orientações aos estudantes e participação em bancas de trabalhos acadêmicos) e a extensão/comunidade (eventos, palestras, oficinas, cursos e projetos), em muitos casos, também a gestão (cargos de coordenação de curso, de estágio, de trabalho de conclusão, de responsabilidade técnica de laboratórios entre outros). São responsáveis por contribuir para a construção de um currículo profissional no ensino superior, o que exige um conhecimento do campo de atuação profissional, das políticas da área e da educação. Esse profissional, comparado aos outros graus de ensino, possui maior autonomia pedagógica para elaborar o planejamento e desenvolver suas práticas para atender, de modo criativo e crítico, às

transformações curriculares, o que requer maior responsabilidade e competências pedagógicas. Tem o compromisso de formar profissionais para atuar no contexto da sociedade contemporânea, respondendo às exigências éticas e de perfil profissional preconizado nas diretrizes curriculares dos cursos vinculados. O professor do ensino superior possui propósitos que o diferenciam dos demais níveis de escolaridade, têm relação com a sua formação inicial, ou seja, estão direcionados as suas disciplinas, muito mais do que a profissão docente. São especialistas nas suas disciplinas e não são formados para serem professores.

Nóvoa (2009) aponta cinco disposições que são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje, as quais dão sentido à profissionalidade docente e ajudam a construir a personalidade de professor:

(...) conhecimento – conduzir os estudantes à aprendizagem.; a cultura profissional - é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, dentro da rotina do espaço educacional; o tato pedagógico - capacidade de relação de respeito e de comunicação que cumpre o ato de educar; o trabalho em equipe – é a dimensão coletiva e colaborativa, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos; o compromisso social - sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social e da diversidade cultural (p. 31).

Apesar das características levantadas até o momento para tentar responder quem são os docentes universitários, certos estudos mostram a realidade de como eles se constituem docente:

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização, em parte intuitiva, autodidata, ou seguindo a rotina dos outros. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente (Benedito, Ferrer e Ferreres, 1995, p. 131)

Assim, muitos docentes universitários vêm sendo autodidatas e reproduzem práticas exitosas de profissionais bem sucedidos que lhes serviram de referência ao longo da sua história. Sentem-se confiantes em suas áreas específicas de formação e atuação e convencidos de que estão preparados para entrar no campo da docência.

Nesse processo de se constituir docente na prática, Tardif e Lessard (2005) dizem que

os professores costumam ser um corpo de executores que lhes é reservada certa autonomia para a realização do seu trabalho. E nessa dupla posição de executantes e autônomos, os professores sofrem tensões e dilemas, bem como assumem diferentes maneiras de desenvolver sua identidade profissional (p. 78)

Assim, compreende-se que os docentes, ao executarem de forma autônoma sua prática de ensino e aprendizagem, constituem diferentes docências (Silva, 2015). Para isso, estudiosos abordam que o modelo de docente denominado de especialista técnico tem características diferentes do modelo de profissional reflexivo e também se diferencia do modelo de intelectual crítico.

O docente especialista técnico foi descrito por Schön (2000) como um modelo que representa a racionalidade técnica. O conhecimento válido é aquele que pode ser aplicado como técnica. São profissionais que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

Assim, o docente especialista técnico é considerado profissional à medida que demonstre domínio técnico para aplicação inteligente de metodologias de ensino, de procedimentos de gestão de grupo e manejo de técnicas de avaliação. No entanto, deixam de analisar o contexto da sua prática, as relações mais amplas dos sujeitos envolvidos e as questões sociais presentes. Schön (2000, p. 6) faz a crítica à racionalidade técnica e menciona que os “Engenheiros Cívicos sabem construir estradas e demonstram conhecimento técnico sobre o solo, materiais e tecnologias de construção para definir atividades, superfícies e dimensões, no entanto, negam as dimensões financeiras, econômicas, ambientais e políticas no processo de ensino e aprendizagem”.

Para Contreras (2002, p. 96), assumir o modelo da racionalidade técnica como modelo de profissionalidade significa assumir uma concepção “produtiva” do ensino, isto é, entender o ensino como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados. É uma aceitação das metas do sistema e preocupação com a eficácia e eficiência do êxito, havendo uma despolitização da prática.

Pimenta e Anastasiou (2010), entre outros, analisam que o exercício da docência desses professores tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, quando da sua formação, na condição de aluno, que propriamente a reflexão do significado de ser docente na Educação Superior nos dias de hoje.

O docente prático reflexivo é outra concepção de docência baseada nas ideias de Schön (2000), também denominada como racionalidade prática, isso significa assumir uma formação profissional por meio da reflexão, da análise e da problematização da prática, valorizada como momento de construção de conhecimento, aprender fazendo.

O docente é alguém que aprende, ensina e reconstrói seus saberes mediante a reflexão na ação frente às situações com as quais se defronta na prática, relacionando-as com os saberes apreendidos durante a trajetória de formação. É um ensino cujo aprender por meio do fazer é privilegiado em diferentes situações práticas, por meio de resolução de problemas que visam a formar profissionais criativos.

Contreras (2002, p.142) analisa o conceito de professor reflexivo, proposto por Schön, e faz críticas afirmando que tal concepção de reflexão tem limitações. Ou seja, falta-lhe especificidade em relação aos problemas que merecem reflexão e falta-lhe um conteúdo concreto para refletir, deixando para o docente guiar-se pelos valores educativos pessoalmente definidos. Outra reflexão sobre esse modelo parte de Pimenta (2007), ele alerta sobre o cuidado que se deve ter sobre o conceito do professor reflexivo da própria prática, de responsabilizar o docente de forma exclusiva pelos problemas estruturais de ensino.

O professor intelectual crítico é uma concepção baseada nas ideias de Giroux (1997), defende que os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano, identificando-os como intelectuais transformadores. É um modelo que faz oposição ao modelo da racionalidade técnica, pois procura construir um processo educativo emancipador, questionador da realidade, a fim de transformá-la. Enfatiza o papel que (...) “os professores assumem a produção e ou a legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. Se dedicam aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos seus estudantes”(Giroux, 1997, p. 161).

Dentro dessa concepção de professor como intelectual transformador, Giroux (1997) convida os professores a assumirem sua participação e responsabilidade na totalidade do planejamento a execução do currículo, para juntos decidirem sobre o que devem ensinar, como devem ensinar e para qual sociedade estão formando.

Essa constatação da realidade e dos diferentes tipos de professores tem impulsionado iniciativas de formação continuada para qualificar a profissão do professor universitário. Entende-se que é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores para que constituam sua identidade profissional e se conscientizem das competências pedagógicas que necessitam para o ato de ensinar e aprender na educação superior, as quais estão diretamente ligadas a uma tomada de decisão e escolhas de ideologias de sociedade que pretendem formar.

b) Quais são as exigências para ser Professor Universitário?

Os estudos de Masetto (2010) sobre a prática docente no ensino superior levam a refletir sobre o perfil do professor e apresenta um breve cenário. Até a década de 70, o perfil de professor que prevaleceu era aquele formado pela universidade europeia, renomado na sua área de atuação e convidado pelas universidades para proferir aulas. Já na década de 80, a maioria das universidades começam a exigir curso de especialização na área, além da graduação. Mas, atualmente, exige-se

mestrado e/ou doutorado. Essas duas características (de possuir uma titulação e ser um *expert* na sua área profissional) permaneceram durante anos como suficientes para ministrar aulas no ensino superior. Tal compreensão vem embasada pelo modelo francês napoleônico implementado no Brasil, o qual defendia a crença de que quem sabe, sabe ensinar. No entanto, não se pode mais restringir o perfil do professor universitário a essas duas características, tendo em vista que o cenário é outro. A universidade deixou de ser o *locus* exclusivo da produção de conhecimento, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e a tecnologia ganha espaço para a multiplicidade de fontes e acesso à informação, o que convida o professor a rever seu papel no ensino, sendo mais um mediador entre a informação e a produção de conhecimento do que um mero transmissor de informações.

Além da tecnologia, outro fator que contribui para a mudança do perfil docente é o dinamismo das profissões, tanto na atualização como na crescente demanda de novas profissões, que exige inúmeras e novas atribuições para a atuação no mercado de trabalho. Atualmente, o professor reflete: antes bastava meu conhecimento sobre determinada disciplina, agora me pergunto: como dar conta da quantidade de informação que já está disponibilizada para os estudantes? Como me manter atualizado? Qual é o meu papel?

Nos estudos exploratórios de Vaz-Rebello et al. (2010), em torno de concepções e de práticas sobre ser professor universitário, destacando que a profissão do professor universitário é dinâmica e que para compreender as concepções as quais o cercam, é necessário conhecer o contexto histórico e cultural no qual se vive, pois conceituar o que era ser professor universitário há 50 anos é bem diferente dos tempos atuais.

Na sociedade contemporânea, estão postas ao trabalho dos professores novas exigências, devido aos problemas sociais. Segundo Almeida e Pimenta (2014), no colapso das antigas certezas morais cobra-se dos professores que cumpram funções de família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos resolvendo problemas da violência, das drogas e da indisciplina; preparando melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, português, das ciências e da tecnologia, para colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; restaurando a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas. Também, que sejam regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as instituições com economia cada vez mais enxuta; trabalhando coletivamente nas instituições com horários cada vez mais fragmentados. Tem um peso e uma importância todas essas demandas, mas não se pode exigir que os professores, individualmente, façam frente a elas. Espera-se que, coletivamente, apontem caminhos institucionais ao seu enfrentamento.

Outra exigência diz respeito a conhecer o “público estudantil”, de modo geral, além da heterogeneidade, que inclui idade, etnias, gênero, há também interesses e projetos de vida diversos. No caso do Brasil, são estudantes que, na sua maioria, estudam no período noturno e são trabalhadores, com tempo reduzido para dedicar-se aos estudos fora da aula. Isso gera, também, tensões nos docentes, os quais esperam encontrar na academia um modelo de estudante universitário nem sempre compatível com aquele real que tem diante de si na sala de aula. Isso exige um professor com competências e disposição para atender a essas demandas que nem sempre tem formação adequada.

Independente do perfil estudantil, uma exigência é clara, o professor precisa gostar de se relacionar com pessoas, Tardif e Lessard (2005, p. 28) entendem a docência como uma profissão de interações humanas, que se realiza por meio da troca, um ato de compartilhamento afetivo, sensível, criativo, sociocomunicativo, estético, cognitivo, humano, ético-político e cultural que propicia sua aprendizagem enquanto professor e dos estudantes.

Essas exigências apontadas somam-se às exigências prescritas pelas políticas educacionais. Para efeito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), segundo o “Instrumento de avaliação de Cursos de Graduação de abril de 2016 do Ministério da Educação”, exige-se que para o funcionamento de um Curso de Graduação o percentual dos docentes previstos/efetivos, com titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* deverá ser maior ou igual a 30%, sendo que dessa porcentagem 10% devem ser doutores.

Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2014), a titulação dos docentes que possuem doutorado continua crescendo no Brasil, tanto na rede pública quanto na rede privada. Por outro lado, o número daqueles que apenas possuem especialização cai a cada ano nas duas redes.

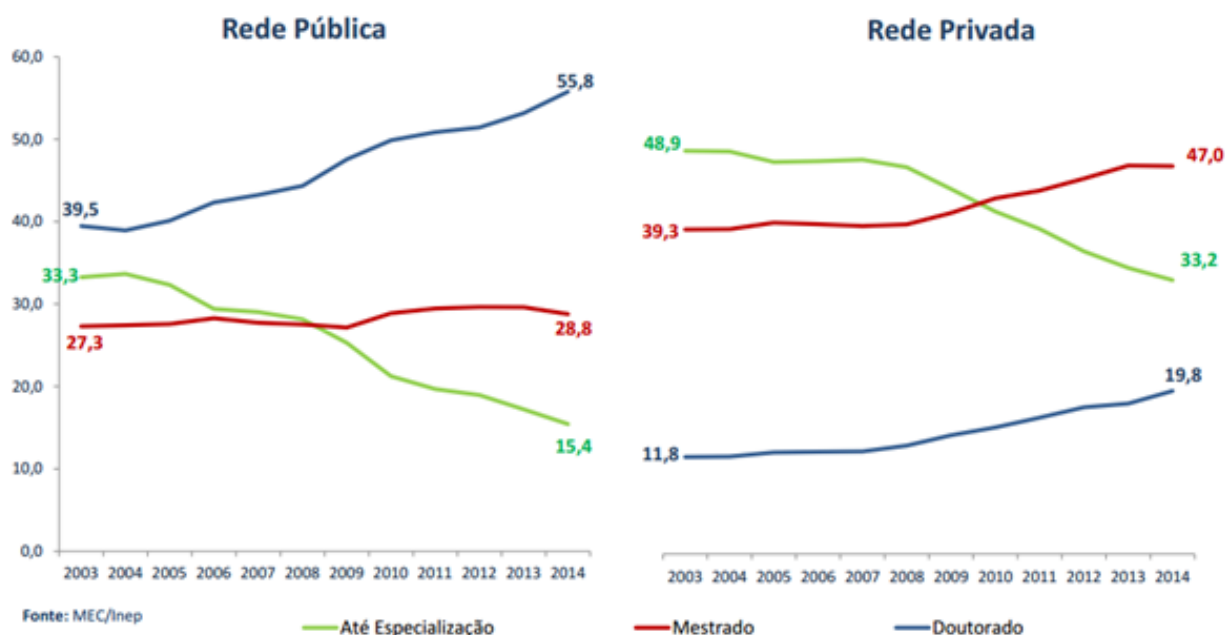


Figura 1. Grau de Formação Docente – Brasil 2013 a 2014

Fonte: Grau de Formação Docente – Brasil, 2003 à 2014. Censo da Educação Superior (INEP, 2014).

Esse cenário tem se modificado desde 2010, a alteração na legislação brasileira torna-se mais exigente no processo de credenciamento das universidades, como por exemplo, a necessidade de quatro Mestrados e dois Doutorados com professores em dedicação integral para a docência. Caso as instituições não venham a atingir esse mínimo, correm o risco de passarem para o *status* de faculdade, isso implica a perda de autonomia. Essa perspectiva tem movimentado as universidades de pouca tradição na pesquisa a fortalecerem políticas direcionadas a esses novos padrões de exigência, e também a incentivar e apoiar seus docentes a buscarem suas titulações de mestrado e doutorado. O Plano Nacional de Educação que entrou em vigor em 2014 e vai até 2024 também reforça essa necessidade, colocando como meta: “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (MEC, 2014, p.33).

Além da titulação exigida, o SINAES (2015) também exige que professor apresente anos de experiência profissional na área (comprovados) de pelo menos 2 anos para atuar em bacharelados, e 3 anos para atuar em cursos superiores de tecnologia. Como também ter anos de experiência no magistério superior de pelo menos 3 anos para atuar em bacharelados/licenciaturas e 2 anos para atuar em cursos superiores de tecnologia. A comprovação de experiência no exercício da docência na educação básica é apenas para os professores que trabalham com os Cursos de Licenciatura, dos

quais também precisam apresentar um mínimo de 3 anos de experiência no exercício da docência na educação básica⁴.

A LDB (Lei nº 9.394/96) que define as diretrizes para a educação nacional e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, fazem referência à necessidade de preparação pedagógica para o exercício da docência universitária, a superação do problema, caracterizado pela falta de docentes com formação pedagógica para o Ensino Superior e está colocado como tema de discussão nacional. Tal formação, quando ocorre, limita-se a cursar uma disciplina da área da Metodologia do Ensino Superior, na pós-graduação, com carga-horária média de 60 horas, constituindo-se, assim, para a maioria dos profissionais que atuam nas salas de aula das universidades, a principal experiência de sistematização pedagógica.

Outra exigência do SINAES (2016) é referente à produção científica, cultural, artística e tecnológica; o instrumento de avaliação de Cursos de Graduação (INEP, 2016) reconhece que os docentes precisam apresentar pelo menos de 4 a 6 produções no triênio, entre eles estão: artigos, livro e/ou capítulo de livro, material didático, trabalhos publicados em anais, traduções de livros, capítulos de livros ou artigos científicos, propriedade intelectual depositada, projetos e/ou produções técnicas, artísticas e culturais, produções didático-pedagógicas.

Essa atualização profissional exigida é de suma importância em determinadas disciplinas universitárias, pode-se dizer que a soma dos conhecimentos humanos dobra a cada cinco, dez anos. Portanto, é quase impossível um professor acompanhar a evolução de sua especialidade, sem um trabalho consciente de atualização, pesquisa e autoinstrução (Unesco, 1998).

Sobre a exigência referente ao regime de trabalho do corpo docente do curso, o SINAES (2016) aponta como qualidade o regime de trabalho parcial ou integral. Já que o docente horista corresponde ao contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, o que não vem a contribuir para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2014), os professores estão assim distribuídos no que se refere ao regime de trabalho:

⁴A licenciatura no Brasil se constitui de cursos superiores que duram de 3 a 4 anos, habilita o formando de graduação a ser professor em escolas da educação básica (infantil, fundamental e médio). Os cursos oferecidos são: Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia, Artes, Ciências Naturais, Biologia, Química, Física, Matemática, Artes, Música, Teatro, Educação Física e Informática.

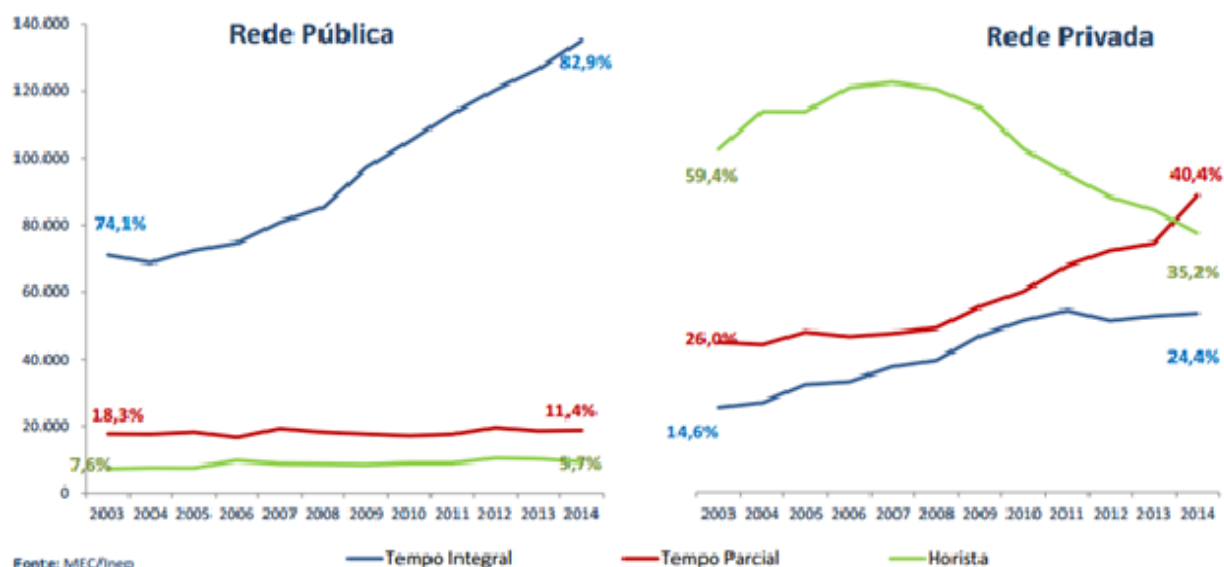


Figura 2. Regime de Trabalho Docente – Brasil, 2003 a 2014

Fonte: Regime de Trabalho Docente. Censo da Educação Superior(INEP, 2014).

Apesar de a porcentagem nacional de doutores chegar em média a 50% (conforme constatou-se na Figura 1), nota-se que há uma concentração de doutores nas universidades públicas em jornada de trabalho integral. Fica para a rede privada parte dos professores que, na sua maioria, são contratados por tempo parcial ou horista, o que resulta uma incipiência com o ato da pesquisa e da extensão nas IES privadas.

Contata-se na Figura 2, na rede privada, que os professores em tempo parcial superam os horistas. É um panorama positivo, tendo em vista que o docente contratado em regime de tempo parcial “é o docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes. O docente em tempo integral - o regime de trabalho compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de, pelo menos, 20 horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.” (Portaria Normativa 40, consolidada em 29 de dezembro de 2010 pelo Ministério da Educação). Essa realidade permite maior tempo de envolvimento dos professores com a docência, no âmbito da pesquisa e da extensão, assim como em ações que qualifiquem a implantação do Projeto Pedagógico dos Cursos.

Outras exigências apontadas são encontradas na nota técnica da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) do INEP (n.º 025/2015), que vem impactando diretamente no trabalho docente, dos quais estão tendo que incluir a discussão dos temas transversais nas suas aulas, as quais

estão presentes nos seguintes requisitos legais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; Políticas de Educação Ambiental; Desenvolvimento Nacional Sustentável; Diretrizes Nacionais para a Educação e Direitos Humanos; Acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. São temas transversais que começam a aparecer nas reformulações dos currículos da IES.

Outra exigência legal é a participação dos professores junto aos Núcleos Docentes Estruturantes, chamados de NDE, conforme preconiza a resolução do *Conferência Nacional de Educação* (CONAES) N° 1 (17/06/2010), são assim caracterizados: corresponde a 30% dos professores da congregação, com dedicação parcial e/ou integral, titulação de mestres e de doutores, com experiência profissional adequada na área na qual atuam, e devem assumir o compromisso de estruturar e implementar o Projeto Pedagógico do Curso.

Por último, o SINAES também pressiona os professores a alinhar seus métodos e avaliações aos mais variados mecanismos de controle de resultados, internos e externos, como por exemplo, a Comissão Permanente de Avaliação⁵ e o Exame Nacional de Avaliação do Ensino Superior (ENADE)⁶ que preconizam a formação por competências.

Cunha (2005) adverte que o professor universitário pode perder o controle sobre os meios de produção do seu trabalho e esvaziar a essência do seu papel educativo e formador, à medida que se tornar escravo da burocracia imposta pelas políticas de avaliação externas para atender o excesso de exigências. Anteriormente, Giroux (1997, p. 158) já alertava que “isto é tendência, de reduzir os professores aos status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos”.

O cuidado que se deve ter é o uso dos discursos pedagógicos transformadores, inovadores e modernos, os quais não se materializam na prática pedagógica. Nesse cenário, deve-se produzir alternativas que problematizem a hegemonia dos órgãos reguladores no campo da pedagogia universitária, para que o professor não entre numa zona de conformismo e alienação e tenha clareza de que a educação superior ainda é privilégio de alguns e existem interesses mercadológicos por

⁵ Nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada, constituirá Comissão Permanente de Avaliação (CPA), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, bem como de sistematizar e prestar as informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Fonte: <<http://portal.mec.gov.br>>.

⁶ O ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Para saber mais:<<http://portal.inep.gov.br>>.

traz dessas políticas educacionais. Conforme afirma Giroux (1997, p. 158), (...) “faz-se necessário que os professores demarcuem seus espaços como intelectuais transformadores que combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para formarem cidadãos reflexivos e ativos”.

Frente a esse contexto social e ao panorama de exigências das políticas educacionais, pode-se afirmar que “a definição de profissionalidade docente é complexa e está em permanente elaboração, precisando ser entendida a partir da sua contextualização sócio-histórica” (Bazzo, 2005, p. 396).

Entende-se “por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Sacristán, 1995, p. 65). De acordo com as análises de Libâneo (2008, p. 63), “a profissionalidade docente pode ser definida como o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora”.

Para contribuir no desenvolvimento da profissionalidade docente ressalto a importância do investimento em formação continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores dentro das IESs, a seguir, faço alguns apontamentos.

2.2 Formação Inicial ou Continuada para o Professor Universitário?

No Brasil, a formação inicial é entendida, de acordo com a LDB n.º 9394/96, como estudos realizados em nível médio nos Cursos Secundários de Magistério ou nos Cursos de Licenciaturas, Bacharelado ou Tecnólogo em nível de Graduação. Apesar de os professores do Ensino Superior já possuírem o nível de graduação, considera-se que nessa formação o conhecimento pedagógico é ausente, com exceção aos “Cursos de Licenciatura que segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio” (Cunha, 2014, p. 168). Na pós-graduação, na especialização, no mestrado e/ou no doutorado quando aparece também é de maneira incipiente, em forma de “estágio docência” ou nas disciplinas de Didática ou Metodologia do Ensino Superior em Cursos. Essas formações pedagógicas parecem insuficientes em número de carga horária, não desenvolvem competências pedagógicas necessárias em relação ao fazer docente na universidade, é preciso dar continuidade. Para quem deseja atuar na profissão de professor universitário se defende que para além de uma formação inicial pedagógica é necessário haver a continuidade da formação sobre os conhecimentos pedagógicos.

No entanto, para o professor universitário, em países como o Brasil, Espanha e Portugal não é exigida nenhuma formação pedagógica e didática para trabalhar como professor no ensino superior. Ao contrário de outros países, como: Reino Unido, Noruega, Suécia, Finlândia, Austrália onde essa formação é necessária (Zabalza, 2012).

As autoras Leite e Ramos (2010) afirmam que a universidade é o lugar de formalização de saberes profissionais, inclusive é lugar de formação de docentes da educação básica e do secundário. No entanto, essa instituição de formação aceita, no seu interior, a condição não profissional da docência universitária ao exigir, para o seu exercício, apenas saberes específicos do campo disciplinar. Ou seja, há uma contradição admitir que a docência universitária possa ser exercida sem a existência de um conhecimento pedagógico que a própria instituição universitária reconhece como necessário para o exercício da docência nos outros níveis de ensino.

Dessa forma, a tradição acadêmica secular alimentou o sentimento nos professores universitários de que não é necessária formação pedagógica ou melhorar o seu desempenho como professor. Zabalza (2004, p. 27) argumenta que os professores universitários pertencem a um grupo de profissionais com características muito particulares: “(...) possuem um elevado conhecimento; movem-se num determinado contexto com grande autonomia; atuam em função de seus próprios critérios, por terem essas características, não é fácil aceitarem considerações externas sobre como fazer o seu trabalho”.

No entanto, busca-se uma ruptura dessa tendência, parte-se do princípio de que é insuficiente que esse professor esteja instrumentalizado para fazer a aula universitária somente com o conhecimento específico de sua área de estudos e atuação. Entende-se, nessa tese, como há a necessidade de haver uma formação continuada para os professores universitários selecionados para trabalhar com o ensino superior.

Cunha (2010) aponta que o professor iniciante na educação superior tem sido objeto de estudos. No caso dos países ibéricos, o professor no início da carreira corresponde a postos que indicam uma iniciação, uma tutoria, e o reconhecimento de que esse docente está em fase de consolidação profissional. Na realidade brasileira, ainda que o setor público apresente diferentes estágios de progressão de carreira: professor auxiliar, assistente, adjunto e titular; os concursos de ingresso pulam etapas, pois a titulação é o que conta para subir na carreira, “tem-se jovens recém integrantes da carreira universitária quase no topo da sua progressividade, (...) em geral, não possuem estudos próprios sobre sua docência e nem experiência na sua área específica, no entanto, apresentam uma elevada formação investigativa” (Cunha, 2010, p. 68). E na sua maioria reproduzem práticas tradicionais de ensino advindas das suas experiências como estudantes nos bancos escolares.

Além da pouca formação pedagógica, esse dado também reflete a ausência ou pouca experiência do professor com o ato de “pesquisar sobre sua prática pedagógica”. No atual momento social, precisa-se de um professor/ pesquisador, do espírito inconformista, curioso e crítico, que o leva a investigar a realidade. Investigação não apenas de sua área técnico-científica de formação acadêmica, mas, sobretudo, de sua prática pedagógica como professor. Pereira (1999), corroborando com essa ideia, afirma que:

(...) os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. Precisam ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de formação, investigadores de seu próprio processo de ensino (p. 119).

A par dessa ausência de um marco legal e da fragilidade na formação inicial dos docentes do Ensino Superior sobre os conhecimentos pedagógicos a respeito exercício da docência universitária, vejo a necessidade de encontrar caminhos para superar o problema, o qual não é apenas dos professores ingressantes, mas sim da grande parte dos professores universitários.

Compreendo que a universidade é, em princípio, o espaço consagrado para a formação dos professores da educação superior, seja pelo prestígio da formação de pesquisadores, por meio da pós-graduação *stricto sensu*, cursos de mestrado e doutorado, que são condições para o exercício da docência universitária, seja também por meio da formação para a docência, não tão prestigiada, em forma de formação continuada (Cunha, 2010).

Defendo a tese de haver a necessidade de uma formação continuada inicial sobre pedagogia universitária para todos os professores universitários que pretendem trabalhar no ensino superior, pois, dessa maneira, fará sentido uma formação continuada, tendo em vista que essa formação foi iniciada.

Para isso, nas próximas linhas, conceituo o que é formação continuada, necessidades de formação, formação formal, não formal e informal, assim como as abordagens centralizada, semicentralizada e descentralizada dos programas de formação continuada, por fim, aponto a experiência de ações de formação continuada emancipatórias.

a) Premissas da Formação Continuada

No final do Séclo XX, década de 90, foi forte o discurso pedagógico junto a docentes, técnicos e pesquisadores para redefinir a terminologia que até então era usada como: capacitação, reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento. Existem novas denominações como: educação

permanente, formação continuada e profissionalização docente. André (2002) enfatiza a exigência de uma análise permanente desses termos, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente e formação continuada. André (2002) argumenta que:

1) o termo reciclagem revela implicações derivadas do sentido descartável atribuído à atualização dos conhecimentos, com opção para cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; 2) o treinamento volta-se para a modelagem de comportamentos, embora a metáfora dos “moldes” seja incompatível com a atividade educacional; 3) o aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, combinando o primeiro significado com a ideia de educação continuada, rompendo, inclusive, com a ideia de vocação nata para o magistério, mas o segundo, não; 4) a educação permanente e a formação continuada são tomadas como componentes de um conjunto de ações caracterizadas pela valorização do conhecimento docente e pela proposição de dinâmicas institucionais (p. 24).

Entre os estudos apontados, optei por usar o termo formação continuada nesta pesquisa, por compreender não só como um dever mas também um direito, uma prática reflexiva que abrange as dimensões sociopolíticas da instituição e as competências próprias da profissão professor universitário, como um processo dinâmico que, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências e necessidades de sua atividade profissional. Isso significa que não pretendo dar ênfase nessa pesquisa na formação inicial dos professores e nem mesmo na formação profissional de origem, mas sim, na formação continuada da profissão professor universitário. As formações continuadas tradicionalmente são ofertadas em espaços formais do sistema de ensino, como escolas e universidades. As iniciativas partem das instituições e também da procura dos sujeitos, podendo ter tempos diferentes: em curto, médio ou longo prazo.

Rodrigues (2006, p. 31) nos ajuda a esclarecer o conceito de formação dizendo que

implica na interioridade de conhecimentos, no processo de mudança de comportamentos e de atitudes que envolvem adultos, portadores de biografias e de projectos de vida, econômica e socialmente inseridos, conduz a uma apropriação individual dos saberes, dando lugar as transformações atitudinais e a re-investimentos na prática de vida.

Mas a autora, nos seus estudos, vai além do conceito de formação e oferece uma completude do significado sobre o conceito de “formação profissional continuada de professores”:

(...) são processos que melhoram o conhecimento, as capacidades e as atitudes dos professores no sentido de incrementar as suas autonomias e responsabilidade profissionais, quer enquanto indivíduos, quer como membros de um coletivo contextualizado numa comunidade educativa e, tanto no plano político do controle das suas condições de trabalho e de maior participação nas decisões educativas, como no plano científico-técnico, traduzindo-se numa maior capacidade para questionar, analisar, interpretar as situações pedagógicas em que se envolve, produzindo conhecimento próprio por via de reflexão e da atividade de pesquisa (Rodrigues, 2006, p. 34).

Sendo assim, a formação continuada surge como um meio de atualização dos conhecimentos profissionais e das competências exigidas nos vários domínios da ação educativa, que se dá num *continuum*, o qual vai se constituindo no exercício da sua trajetória docente, muitas vezes, com base em exemplos dos docentes que passaram pela sua vida e também na partilha com colegas no espaço universitário.

Assim, entende-se que a formação continuada não se restringe a uma visão de método e de técnicas para ensinar, mas inclui a compreensão de um movimento que extrapola a sala de aula e se inscreve numa perspectiva das ações educativas da sociedade em geral.

Nesse sentido, acredita-se que formação continuada, para ter significado, precisa ter como premissa o que Garcia (1999, p. 254) aponta “a formação eficaz é aquela gerada no contexto (...), a partir do exercício pleno da autonomia e responsabilidade profissional e com o objetivo de aperfeiçoamento institucional”, pois é no próprio trabalho de sala de aula que surgem novos problemas a serem enfrentados pelo docente. Dessa forma, é necessária a implantação de processos que se constituam num verdadeiro *continuum*, a fim de garantir maior autonomia, responsabilidade profissional e atualização permanente dos docentes.

O trabalho docente está ligado com a forma de desenvolvimento profissional e pessoal, que vai além de uma pedagogia, metodologia ou instrução. Hargreaves (2005) afirma que a forma de ensinar de cada professor está baseada nas suas origens, biografia, esperanças, sonhos, oportunidades, aspirações e ou frustrações. Pimenta (1997, p.158) complementa dizendo que há necessidade de investimentos na formação de docentes para que sejam capazes de reelaborar “os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”, e isso se torna possível, quando os projetos de desenvolvimento profissional permitem que em suas atividades cotidianas o docente tome decisões diante de situações concretas com as quais se depara, a partir das quais constrói saberes na ação.

A discussão sobre a ação/reflexão na formação docente também se encontra em Franco (2005), que apresenta como fio norteador da formação a base na investigação e na perspectiva da ação/reflexão, tema que comunga com os estudos de Pérez Gómez, Schön, Nóvoa, Zeichner, Huberman, Pimenta, Tardif, entre outros.

O ato da ação/reflexão busca ultrapassar a situação imediata. Por isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2000), possibilitando uma elaboração teórica dos seus saberes. Pimenta e Anastasiou (2010, p.202) lembram que em um processo de ensino e aprendizagem, “a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender”.

Para Tardif (2002), esses saberes precisam ser vistos do ponto de vista de uma *tecnologia da interação humana*, ou seja, para além de uma concepção tecnológica de ensino. Lembra ainda, que há um conteúdo social e culturalmente construído o qual influirá diretamente na forma de conceber e conduzir o trabalho docente. Esses saberes serão tomados nesta pesquisa como fundamentais e como referência de análise, pois constituem-se saberes da prática e revelam as competências pedagógicas dos docentes no exercício do ensino superior.

Portanto, o exercício docente pressupõe a habilidade em manejar não só os conhecimentos específicos de sua área de atuação, mas também saberes pedagógicos, utilizando-se criteriosamente das teorias didáticas que dão suporte às tarefas de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo.

Percebo que formação de docentes não pode ser um fim em si mesma. Não se deve admitir mais propostas de formação continuada fundamentadas na racionalidade técnica, que considera os docentes como meros executores de decisões alheias, mas deve reconhecer sua capacidade de decidir e fazer escolhas as quais os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (Almeida e Pimenta, 2014).

Uma das possibilidades de se oferecer uma formação continuada sólida ao docente é aquela voltada para uma formação teórica nos campos que constituem as competências da docência, auxiliando na construção da sua identidade de professor; que tome a pesquisa como componente essencial na formação; que considere a prática concreta do ato de ensino e aprender como objeto de reflexão para a formação; que assuma a visão de totalidade do processo educativo e sua inserção no contexto sociocultural; que valorize a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva, além de considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente (Almeida e Pimenta, 2014, p. 20).

Vasconcellos (2000, p. 16) aponta a universidade como um espaço para se realizar essa formação: “(...) a universidade é o *locus* de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja, a formação de seus docentes”. Conforme prescreve o Plano Nacional de Educação (2014-2024), as instituições de ensino superior devem promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação superior.

Concorda-se com Bordas (2003) quando afirma que a formação continuada para professores universitários não é apenas uma necessidade, mas um dever imperativo, quando as funções exercidas envolvem alta responsabilidade social, especialmente no caso da docência. Apesar da importância que o professor universitário assume na formação de futuros profissionais, Isaia (2006, p. 66) destaca que “a formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas

políticas voltadas para a educação superior”. Torna-se, portanto, necessário que as Universidades adotem uma política institucional de profissionalização continuada, possibilitando aos professores refletirem e desenvolverem suas competências pedagógicas.

A formação continuada de docentes da Educação Superior deveria assumir a mais alta relevância entre as ações da instituição, à medida que sua concretude aponta para um estudante mais bem preparado para enfrentar o trabalho, num mundo de complexidades, inúmeras incertezas, incompletudes, entre outros desafios. Como também deverá contribuir para espaços de interlocução entre os professores da instituição, favorecendo o desenvolvimento profissional, grupal e pessoal.

Mallmann (2005), na sua tese, aponta que é recente a constituição de pesquisas e estudos relacionados à formação e acompanhamento da docência universitária. O docente de nível universitário traz, geralmente, a formação realizada em sua graduação como suporte para a docência na universidade. No Brasil, a formação do docente universitário é tratada como preparação e transferida para cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos seus diversos níveis, priorizando os aspectos da produção intelectual. Conforme já se citou anteriormente, a formação didático-pedagógica, às vezes, resume-se à oferta de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática nos currículos acadêmicos. Algumas universidades favorecem ações de acompanhamento didático-pedagógico, no entanto, reduz-se às ações aos docentes ingressantes na IES.

A profissão docente exige constante revisão do seu significado no cenário da transição paradigmática que se vive. A influência das novas configurações do trabalho e da sociedade em geral, as demandas referentes à qualidade (órgãos regulatórios) da educação, a redução da empregabilidade, a internacionalização, o uso da tecnologia, entre outros motivos, já seriam suficientes para intensificar os estudos e propor ações que deem maior suporte e condições de exercício da profissão docente, especialmente para o ensino superior.

A formação continuada tem sido um dos recursos para os docentes atenderem aos desafios que a profissão exige, um espaço de comunicação, debate e reflexão para qualificar e ampliar a compreensão dos docentes sobre suas competências profissionais.

A formação docente no ensino superior inclui a preparação do campo específico do conhecimento e do campo pedagógico. As universidades têm usado diferentes mecanismos e iniciativas para instituir e desenvolver a formação continuada de seus docentes. A mais comum é oferecer programas de formação continuada em formato de cursos, palestras e oficinas, dentro dos recessos da aula no calendário acadêmico. Além de também apoiar, em forma de financiamento e tempo do acesso, os cursos de especialização, mestrado e doutorado; incentivar a participação e publicação de trabalhos em eventos; algumas instituições também têm incluído a assessoria e

acompanhamento didático-pedagógico como espaços de formação. São formas de possibilitar a construção da docência e de uma pedagogia universitária.

b) Premissas das Necessidades de Formação Continuada

Os estudos permitem dizer que o conhecimento das necessidades de formação dos professores pode melhorar não só as práticas de formação, mas, sobretudo, os efeitos delas sobre as práticas dos professores. Porém, o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para o reinvestimento da formação na sua prática.

Para contextualizar a temática optou-se por clarificar algumas perguntas iniciais: O que são necessidades de formação? Analisar necessidades de formação para quê? O que dizem os estudos científicos sobre as necessidades de formação do professor universitário?

Compreendo que investigar as necessidades de formação do professor universitário é relevante para a formação continuada do professor, como também para fundamentar a tomada de decisão para planejar e executar atividades de formação continuada, já que muitas formações recebem críticas sobre seu distanciamento das necessidades de formação dos seus formandos, pela falta de clareza dos seus objetivos ou por serem denominadas como utópicas.

Com o intuito de aprofundar a problemática sobre as necessidades de formação do professor universitário, analisei a obra intitulada *Análise de práticas e de necessidades de formação*, de Maria Ângela Perpétua Rodrigues (2006).

A formação é “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Garcia, 1999, p. 18). Já quanto ao conceito de necessidade, Rodrigues (2006, p. 476) define dois pilares essenciais ligado às questões subjetivas e objetivas da profissão: “necessidade de formação é resultante do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado (subjectiva), e por outro, as dificuldades e problemas sentidos no quotidiano profissional (objectiva)”.

A mesma autora chama a atenção para haver um desvio das tentações do modismo, do senso comum e do imediatismo cotidiano, é importante racionalizar as necessidades de formação e compreender que elas fazem parte de um determinado tempo, espaço e um contexto sociopolítico.

É importante compreender que dentro dessa concepção as necessidades de formação são dinâmicas, “não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determina, e uma vez satisfeitas, desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade” (Rodrigues, 2006, pp. 98-108).

Analiso duas lógicas para definir a epistemologia das necessidades de formação: objetiva e tecnicista ou outra, interpretativa e crítica. A primeira é conservadora, orientada para uma ação reprodutiva, a formação é usada como meio para acomodar o professor na lógica social dominante, seguindo mais os interesses externos, como por exemplo, da instituição. A segunda é emancipadora e crítica e prepara o professor para ser agente de mudança e intervir ativamente na sua própria profissionalidade, seguindo os interesses internos do formando (Rodrigues, 2006).

Dentro dessas possibilidades, a segunda opção, mais humanista, compreende as necessidades como uma construção do indivíduo, que são representações da realidade produzidas em determinado contexto, dentro de uma determinada situação, seja ela de trabalho, de investigação, de formação ou de experiência de vida. Assim, as necessidades constroem-se no próprio discurso do sujeito investigado, na sua capacidade do saber analisar. Ferry citado em Rodrigues (2006) afirma que “(...) a capacidade de saber analisar é uma operação de produção de sentido e de abertura para o agir, ultrapassando o simples conhecimento. É aprender a descobrir o que convém aprender”. Isto é, ao refletir sobre suas necessidades de formação, o profissional entra em contato com suas crenças e valores, com a sua visão do que são e o que deveriam ser as competências pedagógicas do professor universitário no âmbito profissional, institucional e social.

As análises das necessidades de formação ocupam um lugar indispensável, como estratégia investigativa, no ciclo sistêmico do processo de planejamento, implementação e avaliação de um dado programa de formação, não apenas para produzir objetivos pertinentes de formação, mas também pela informação relevante para decidir da continuação ou revisão de qualquer componente, no domínio da avaliação formativa com efeito regulador. Assim, a oferta de formação continuada passa a ser negociada entre instituição e formandos. Os formandos assumem um papel ativo no processo e tem a possibilidade de dar a direção escolhida pelas suas necessidades de formação (Rodrigues, 2006).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), essa perspectiva tem por base as pedagogias centradas no sujeito e defende a participação do formando no processo de formação desde a fase da concepção.

O levantamento das necessidades deve cumprir um mecanismo de inquirição muito rigoroso, pois só assim fornecerá informação precisa a fim de orientar a ação. “Deve-se explicar claramente o conceito de necessidade de formação subjacente, o modelo de análise de necessidades que assume como referência e a metodologia utilizada na pesquisa” (Rodrigues, 2006, p. 38). Assim, a mesma autora nos chama a atenção que é necessário definir a metodologia, o referencial teórico e utilizar métodos e técnicas de recolha de análise: como o questionário, entrevista, incidentes críticos (acontecimentos pontuais), diários, análise documental e observação direta, assim como realizar a análise de conteúdo e seus procedimentos estatísticos para se chegar aos resultados.

O Projeto *Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores* (IRA), foi uma das iniciativas de formação continuada reconhecida e respeitada em Portugal (Estrela e Estrela, 2001). Teve como eixo central formar pela investigação, buscou desenvolver nos professores uma atitude investigativa, adquirida pela observação e pela problematização das situações pedagógicas do dia a dia. Os pontos de partida e de chegada foram as situações concretas vividas pelo professor, as necessidades de formação que se apresentaram no contexto do trabalho.

Porém, essa experiência do Projeto IRA, como tantas outras em que foram analisadas necessidades de formação, esteve voltada para o ensino fundamental e secundário. Revelando uma falta de iniciativa das instituições de ensino superior para traçar uma missão, ou seja, a formação continuada dos professores universitários nesta perspectiva. Para isso é mister investigar as necessidades de formação atreladas às competências pedagógicas do docente universitário, para reforçar a importância das universidades tomarem a decisão de valorar o ensino tanto como fazem com a pesquisa na carreira da docência no ensino superior.

c) Premissas de Formação: formal, não formal e informal

Inicia-se o texto com o intuito de conceituar o que é uma formação formal, não formal e informal: *a) Formação/aprendizagem formal* – prevê a existência de uma instituição de formação ou educação, que reconhece e certifica as aprendizagens realizadas, exemplo: a escola e as universidades. *b) Formação/aprendizagem não-formal* – relaciona-se com educação e formação que ocorre em paralelo à formação formal, e não conduz a uma certificação oficial. *c) Formação/aprendizagem informal* – é adquirida por meio da vivência cotidiana. Esse tipo de aprendizagem não requer uma intencionalidade, contrariamente à educação formal e não-formal. São experiências vivenciadas, são os símbolos adquiridos, ou seja, tudo o que o indivíduo armazena e o faz guiar na vida em sociedade.

Os termos acima mencionados estão ligados ao paradigma mais recente da *Aprendizagem ao longo da Vida*, o termo refere-se à “aprendizagem que permitirá dotar o indivíduo de conhecimentos e competências de modo a que possa responder às exigências em mutação da vida profissional, organização de local de trabalho e métodos de trabalho” (Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida, 2000, p. 5).

Sigo com a reflexão desses conceitos dentro da perspectiva da formação continuada para os professores universitários, os quais também são adultos e estão incluídos na definição como profissionais que necessitam de formação continuada, ou seja, constante aprendizagem ao longo da vida. Vejo a aproximação desses conceitos e a atualidade do segundo, que vem paulatinamente

substituindo o primeiro nas abordagens relativas à formação de adultos, nomeadamente no que se refere à formação de profissionais com funções altamente complexas, como é o caso dos docentes universitários. Contudo, manteremos/mantenho preferencialmente a designação de formação continuada nesse texto, pois é aquela que predomina ainda na literatura científica mobilizada e nos normativos legais e oficiais analisados.

Para muitos autores que estudam sobre a temática de educação de adultos, como Finger (2005), Canário (2003), Cavaco (2009) e Anibal (2013), “a aprendizagem ao longo da vida” traz características neoliberais, privilegiando a dimensão econômica das políticas de educação dos adultos (empregabilidade com o foco nas competências). Dentro desse enfoque da formação profissional, tal ideologia também traz consigo a proposta de reconhecer e validar a aprendizagem não formal e informal, até então relegadas pela academia.

Segundo Anibal (2013):

A relevância atribuída aos modos informais e não formais de aprender é muito recente e ainda controversa, pois ao longo de décadas, nas sociedades ocidentais contemporâneas, a forma escolar moderna foi cimentando a sua hegemonia, tornando-se o único contexto reconhecido social e institucionalmente de realização de aprendizagens. O reconhecimento de outros modos de aprender como válidos, validáveis e certificáveis, na Europa e no mundo, integra-se em estratégias recentes de desenvolvimento da educação e formação de adultos que valorizam a aprendizagem realizada pelas pessoas ao longo da vida (p. 2).

Dentro dessa compreensão, nesta tese reconheço a importância da formação/aprendizagem formal (entendida aqui como formação continuada ofertada pelas universidades) também para a profissão do “professor universitário” (aprendizagem de adulto). No entanto, reconheço, ainda, que a história da formação continuada dos professores universitários no Brasil foi e é marcada pela formação formal, que durante anos desconsiderou as formações não formais e informais.

Essa formação formal traz consigo certa obrigatoriedade de participação e frequência para se obter um certificado, a qual possui temas que atendem ao campo profissional específico, acontece normalmente em espaços formais, como auditórios e salas fechadas, a ação comumente centra-se no formador de forma presencial, por processo de transmissão de informação. Já as formações não-formais e informais a quais não exigem obrigatoriedade, são modos alternativos de aprendizagem que permitem o professor adquirir competências de um modo muito mais livre, como por exemplo, na formação não-formal: a participação em clubes, sindicatos, desporto, local de trabalho; e na educação informal, cuja importância social/cultural é pouco valorizada, mas não menos importante: os filmes, as peças teatrais, os livros, as músicas, as viagens, os museus, entre outros espaços.

Tenho a compreensão de que as instituições de ensino superior, quando pensarem em ações de formação continuada para seus professores universitários (adultos), não deixem de reconhecer e valorizar as experiências e os contextos de trabalho nos quais os profissionais estiveram inseridos ao longo da sua vida, ou seja, as formações: não formal e informal, as quais também contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional da docência universitária.

Anibal (2013) aponta que para validar as formações informais e não-formais criaram-se as European Guidelines on Validation em 2009, as quais identificam os seguintes princípios que devem sustentar qualquer sistema de validação: i) a validação deve ser voluntária; ii) a vida privada dos indivíduos deve ser respeitada; iii) a igualdade de acesso e um tratamento equitativo devem ser garantidos; iv) as partes interessadas devem participar na concretização dos sistemas de validação; v) os sistemas de validação devem conter mecanismos de orientação e de aconselhamento dos candidatos; vi) os sistemas devem possuir garantia de qualidade, certificada por entidade competente; vii) os procedimentos de validação devem ser transparentes e ter garantias de qualidade; viii) os sistemas devem respeitar os interesses legítimos das partes interessadas e aspirar a uma participação equilibrada; ix) o processo de validação deve ser imparcial e evitar todo o tipo de conflitos de interesses; x) as competências profissionais das pessoas que levam a cabo as avaliações devem estar garantidas.

Tal sistema de validação poderá ser adaptado para os programas de formação continuada aos docentes universitários, com o intuito de reconhecer seus saberes profissionais que contribuem para sua prática pedagógica, “particularmente no que diz respeito à revalorização epistemológica da experiência, presente nos processos de reconhecimento dos saberes adquiridos por via experiencial” (Cavaco, 2009, p. 42). No entanto, a proposta não é massificar o número de certificados de formação continuada para alimentar o ranque dos processos de avaliação, mas sim uma forma de resistência à regulação imposta e como instrumento de poder para valorizar a identidade e a profissionalidade docente. Para isso, será necessário criar, junto aos professores universitários, um rigoroso processo de monitorização com regras para comprovar tal aprendizagem.

É *mister* que a universidade não negue mais a importância dos espaços de formação não-formal e informal para a formação continuada de seus professores universitários. Argumento que mais do que reconhecer a existência dessas demais formações, são necessários mecanismos de valorização, integração e validação dessas formações ao planejar/fazer um Programa de Formação Continuada para professores universitários. Essa ação dará um caráter de reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagens que antes eram considerados menores, insignificantes, quando comparados com a formação formal, instituições educacionais, que eram as únicas detentoras da produção do saber (Anibal, 2013).

Nesse sentido, é importante que tal iniciativa não perca o caráter social e humanístico da formação continuada que busca a qualificação pessoal e profissional do indivíduo em caráter emancipatório, busca uma sociedade melhor, contrapondo-se com a visão econômica de produção de competências de empregabilidade, de forma individual e competitiva.

2.3 Formação Formal Emancipatória

Como a formação formal é o *locus* tradicional em que se certificam as ações de formação da docência universitária, podem aqui ser entendidas como duas grandes frentes de formação: uma promovida pelo ensino superior, como cursos direcionados à formação do docente universitário de pós-graduação, em nível de *lato sensu e stricto sensu*, dedicados a discutir a docência universitária em forma de matriz curricular, ou em uma disciplina, tradicionalmente chamada de Metodologia do Ensino Superior, e ainda em forma de estágio de docência, discutindo minimamente a docência universitária. A segunda frente de formação são aquelas desenvolvidas no espaço do trabalho, ou seja, iniciativas de formação continuada oferecidas pelas instituições de ensino superior para seus professores, ligadas a um programa de formação continuada, é sobre essa última que pretendo problematizar nas próximas linhas. Os estudos de Cunha (2010, p. 45) firmam que “urge a necessidade de se mapear as alternativas em curso para a formação do professor universitário, principalmente no que acontece nos espaços formais, é um importante contributo para a pedagogia universitária”.

Comumente se reconhece uma multiplicidade de estratégias de formação continuada em espaços formais como: palestras, oficinas, mesas redondas, tutoria aos professores ingressantes; criação de grupos de estudo e de pesquisa, por campo de saber, em conhecimentos pedagógicos referentes aos processos da aula na universidade; publicação, criação de veículos, materiais de divulgação/socialização das experiências bem-sucedidas desenvolvidas pelos professores em aula (publicação científica dos docentes sobre suas práticas pedagógicas, com o apoio da Assessoria Pedagógica); leitura e discussão de temas pedagógicos baseados em livros na área da educação, com debate na presença do autor.

Mas será que essas estratégias de Formação Continuada são as mais eficazes para preparar o professor para o exercício da profissão? Quais os formatos e significados das diferentes abordagens de formações continuada? Que forma/tipo de formação continuada poderá ser mais eficaz na promoção de rupturas e mudanças pedagógicas? Qual a importância dos professores serem os protagonistas na construção das propostas de formação continuada? O que é uma formação

continuada emancipatória? Quais os pressupostos e características existentes nos programas de formação continuada? O que são os assessores pedagógicos? Qual a relação deles com a formação continuada dos professores?

Mesmo sabendo que as formações continuadas podem ser uma saída para dar conta do déficit que apresentam os professores universitários sobre os conhecimentos pedagógicos da sua profissão, verifico problemas na dinâmica desses programas de formação continuada, dessa forma, isso nem sempre garante sua efetivação.

Os processos de gestão, políticos, filosóficos e metodológico ainda são frágeis e amadores nos programas de formação continuada das universidades, assim sendo, são poucas iniciativas que fundamentam a formação continuada dos professores universitários. As ações de formação nem sempre são acompanhadas ou são objeto de avaliação de percurso e, muitas vezes, sua eficácia é questionada, especialmente em relação aos recursos econômicos disponibilizados pelas universidades. Para muitas instituições, a formação continuada profissional ainda é responsabilidade individual do professor, essa é uma perspectiva de formação de uma lógica concorrencial sem focar no coletivo, o bem comum (Cunha, 2014).

Outros três problemas são evidenciados e anunciados por Zabalza (2011):

ausência de políticas de formação, a formação é voluntária, no entanto, com baixa participação por parte do professor; em segundo lugar, são planejadas distantes das necessidades do processo formativo dos estudantes e das necessidades de formação dos professores. Em terceiro lugar, a oferta formativa habitual das universidades possui escasso valor de retorno acadêmico e de *status*, de pouco servem, na hora de melhorar o *curriculum vitae* do professor (p. 77).

Enquanto esses problemas/cenário/situação existirem/ persistirem, a formação se distancia dos seus objetivos, isto é, de atender a estas três dimensões: 1) o compromisso tanto para a instituição em que se trabalha como para o próprio docente; 2) o compromisso que une o técnico com o emocional, na construção da identidade profissional em assumir a profissão num processo de mudança; 3) o compromisso com a ética, na responsabilidade e qualidade assumida com a formação dos estudantes (Zabalza, 2012).

Para que essas dimensões aconteçam na prática, Cunha (2010) chama a atenção que é preciso transformar o espaço de formação continuada em lugar. Tendo em vista que o lugar atribui sentido aos espaços, sendo assim, só será possível com a dimensão humana, que dará significado e legitimidade com suas ações.

Porém, nem sempre os espaços da formação continuada são ocupados por ideias, pensamentos, expectativas e necessidades dos professores universitários, deixando de ser um lugar

de sentidos, ficando apenas na categoria de espaço. “A universidade somente ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam as experiências na sua biografia, tornando-se parte daquele lugar” (Cunha, 2010, p. 55). É nessa trama das relações e de significados que se constroem os sentidos, as práticas e a cultura de uma pedagogia universitária, a qual poderá ganhar força e se tornar um território ocupado por um determinado grupo que potencializa as ações formativas em atos políticos institucionais.

No entanto, apesar da importância da formação continuada de forma coletiva, é preciso somar com a formação individualizada. O próprio professor precisa aprender a investigar sua prática docente e buscar soluções para seus problemas, com o intuito de potencializar as competências individuais e buscar estratégias para suprir as necessidades de sua formação. A análise das competências individuais e das necessidades de formação por cada docente faz o professor refletir sobre a necessidade de estar atento ao processo de busca de superação das dificuldades e ampliação das possibilidades, do autoconhecimento, na crença de que ao valorizar as competências do ser pessoa do professor, poderá fazer emergir a motivação da formação continuada do seu ser profissional. Além de ser um espaço privilegiado para fazer exercitar sua autonomia, mesmo que pressionados pelas instâncias de poder, poderão dar sentido e significado a sua formação continuada.

Na comunicação de Alarcão e Tavares (2001) também consideram que a referida formação deve ser feita em contexto de ensino, com abordagens de reflexão-ação sobre os problemas detectados, em equipes com professores empenhados na investigação e na resolução de problemas, que delineiam hipóteses de solução e avaliam a sua consistência e resultados, refletindo sobre a vivência profissional e os problemas que a prática lhes coloca.

É necessário fazer um esforço para construir propostas de formação que nos façam sair do círculo vicioso, das mesmas ideias propostas que tendem a vender mais do que desvendar, para que nos ajudem a definir o futuro da formação de professores (Nóvoa, 2009). Emerge a necessidade de uma “outra formação” que rompa com o modelo escolar dominante e dê lugar a modalidades de formação-ação que permitam articular aprendizagem por via simbólica e aprendizagem por via experiencial em simultâneo. O desafio está em superar três pontos: a primeira é evoluir de uma prática de programa (um somatório avulso de ações de formação) para um planejamento estratégico de formação; deixar de pensar a formação em termos de conhecimentos a transmitir e passar a pensar a formação por referência a problemas a resolver, a terceira numa perspectiva de duração longa, traduzida em modalidades de planejamento anual (Canário et al., 2005).

Encarar a formação continuada numa perspectiva emancipatória e compreender como um processo que procura responder a problemas e não a ensinar soluções ou agir de forma linear e automática face às hipotéticas necessidades de formação. A complexidade do processo de ensinar e

aprender remete para situações problemáticas que podem ser equacionadas de modos muito diversos, são indeterminadas e admitem uma pluralidade de soluções.

Candau (1996, p.140) apresenta como uma boa perspectiva de formação continuada de professores, as ações que respeitam: “o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria instituição; todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a sua valorização”. Um programa de formação continuada para o docente precisa oportunizar um processo por meio do qual o professor possa refletir, estudar, debater, discutir sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-la.

Sugiro que a formação continuada pedagógica dos docentes parta dos problemas com que a aprendizagem e a formação dos estudantes em cada curso ou programa se defrontam. Em lugar de cursos padronizados para todos e de ações genéricas palestradas e pontuais, defende-se os programas contextualizados de intervenção/formação, visando a resolução de problemas pedagógicos emergentes em cada situação concreta da prática docente (Esteves, 2008).

Os estudos levam a refletir que para inovar na formação continuada, não se pode perder de vista que o professor é um sujeito adulto, constituído de saberes, como tal, aprende pela experiência. Tardif (2002) argumenta que os saberes dos professores estão relacionados com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações e com os estudantes. Desenvolvem saberes específicos baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Tal experiência, quando compartilhada, poderá ensinar e gerar aprendizado, no entanto, precisam ser incorporadas como estratégias de formação continuada nas instituições educacionais.

Para adentrar numa exemplificação de formação continuada emancipatória que possa produzir transformações profundas nas práticas pedagógicas e nos sujeitos que as vivenciam, apresento anteriormente três modelos de abordagens existentes nos programas de formação continuada presentes nas universidades, os quais são descritos por Cunha (2014):

- a) *Modelo de Centralização e Controle das Ações*: formação com a perspectiva de processos gerais oferecidos a todos os docentes. Decisões sobre os formatos e temas trabalhados pelo órgão gestor, visão e interesse da gestão institucional. Localização episódica. Pouco investimento no acompanhamento do percurso. Resultados não controláveis. Descrição quantitativa do envolvimento dos participantes. Vê a docência como uma ação individual. A formação é realizada por meio de cursos, oficinas, palestras para todos os professores, há

pouca escuta dos participantes com alto risco de não aprendizagem na formação. A avaliação é realizada de forma quantitativa, com foco na visibilidade institucional (Cunha, 2014).

- b) *Modelo Parcial de Descentralização e Controle das Ações*: desencadeamento de processos de formação diversificados oferecidos a grupos de docentes em função dos interesses e necessidades. Decisões sobre os formatos tomadas no órgão gestor, mas a partir da perspectiva multirreferencial. Localização temporal, em períodos previamente definidos no calendário acadêmico. Algumas ações de acompanhamentos de percurso. Resultados controlados por meio de metas. Descrição quantitativa e qualitativa do envolvimento dos participantes e dos produtos alcançados. Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem. São formações que atendem a particularidades de interesses grupais, havendo uma supervisão em forma de acompanhamento. A avaliação é realizada de forma qualitativa, com o foco na visibilidade institucional (Cunha, 2014).
- c) *Modelo Descentralizado de Acompanhamento e Controle das Ações*: desencadeamento dos processos de formação pelos próprios grupos propositores. Decisões sobre os formatos a cargo de executores. O assessor (pedagógico) atua como coadjuvante. Registra-se certa autonomia na localização temporal das atividades de formação e formas autogestionárias de acompanhamento. Descrição dependente dos modelos e percursos gestados pelos participantes. Envolve formação e autoformação em que as aprendizagens estão situadas num tempo e lugar, a partir da iniciativa dos docentes. A avaliação é realizada pelos pares (professores) de forma quantitativa e qualitativa, sendo a visibilidade prioritária para o grupo envolvido na formação (Cunha, 2014).

Dentre os modelos apresentados, o que mais se aproxima de uma formação emancipatória é o “modelo descentralizado”. Destaco como possibilidades de efetivação o importante papel da **assessoria pedagógica** desenvolvido nas universidades. Apesar de serem ainda poucas as iniciativas e a continuidades delas, existe um movimento para fortalecer a condição profissional do assessor pedagógico, o qual é um profissional que busca contribuir no melhoramento da formação docente e consolidar a docência na sua profissionalidade.

A Argentina é uma referência no campo sobre esse profissional, pois realiza pesquisas, encontros e discute no âmbito acadêmico a profissão do assessor pedagógico, tendo, assim,

produções científicas relevantes, com destaque para os estudos de Lucarelli e Mallet (2010). Outras iniciativas como no Brasil, que propõem encontros frequentes com as assessorias pedagógicas universitárias, são as Universidades Comunitárias pertencentes ao sistema ACADE, em Santa Catarina. Entre outros espaços significativos, destacam-se as Universidades Federais de Minas Gerais e Goiás, com relação a outros estudos destacados por Cunha (2014).

Lucarelli (2002) afirma que o trabalho dos assessores pedagógicos é trabalhar em conjunto com os docentes sobre o ensino e aprendizagem, realizar um trabalho interdisciplinar na busca de soluções de problemas pedagógicos. Apesar da importância que assumem, Cunha (2014) argumenta que existem inúmeros problemas com o pouco reconhecimento desses profissionais na estrutura da universidade e destaca a crise de valorização do ensino nas universidades como o principal deles. Considera-se uma contradição a tal desvalorização, tendo em vista que o momento atual requer uma inovação pedagógica, tanto no âmbito da formação continuada no desenvolvimento profissional docente quanto nos aspectos que envolvem as práticas de ensino e aprendizagem, apresentados anteriormente. Nesse sentido, é importante olhar a assessoria pedagógica na universidade como uma condição profissional de melhoria e mudança do cenário da educação superior.

Tendo em vista a autonomia que cada instituição possui, para fazer escolhas sobre o modelo que pretende seguir nas estratégias de formação continuada para seus professores universitários, pretendo, nas próximas linhas, apresentar práticas de formação continuada com o apoio da assessoria pedagógica que caminha rumo a uma formação emancipatória (descentralizada) identificada pelos estudos de Cunha (2014):

Exemplo 1 – Projeto como ação de formação: o projeto poderá ter várias temáticas, entre elas: processos de avaliação; professores ingressantes; revitalização curricular, entre outros. O que caracteriza o trabalho por projetos é a compreensão da trajetória, da partilha e da reflexão por parte dos envolvidos. Cada projeto deve ser acompanhado de registros, de memórias de narrativas que possam servir de material de consulta a outros docentes e alimentar investigações e publicações sobre a pedagogia que constroem. Todo esse processo é entendido como ação do trabalho da assessoria pedagógica.

Exemplo 2 – Editais como ação de formação e inovação: os assessores organizam editais com fomento sobre temáticas pedagógicas, estimulam os professores a participar, apoiando-os na elaboração dos projetos. Os selecionados possuem o apoio do assessor pedagógico na execução e avaliação do projeto. Geralmente, a experiência é socializada por meio de eventos, acompanhada de publicações sobre as experiências.

Exemplo 3 – Assessoria por curso e/ou área numa dimensão clínica: é uma estratégia que acolhe as demandas individuais e coletivas dos docentes ou da gestão, porém, não podem servir apenas para mediar situações de conflito, que motivam a pedir apoio ao assessor pedagógico, mas também situações de mudanças curriculares e de avaliação que poderão fomentar a pesquisa sobre o ensino, sendo realizada em conjunto entre os assessores e professores.

Exemplo 4 – Redes de trajetórias de formação - a formação poderá se dar tanto nos espaços educacionais como nas organizações corporativas. Nessa prática de assessoramento, há espaço para os professores proporem e organizarem seus processos formativos, a partir das suas necessidades. Desde que registrem suas experiências de aprendizagem, por meio de *blogs*, produção de vídeo, produção de *Power point*, entre outros. O papel do assessor é a supervisão clínica.

Além desses exemplos de estratégias de assessoramento pedagógico na universidade, com o foco no protagonismo do professor, no seu próprio desenvolvimento profissional, tem-se também a seguir a experiência de formação continuada em Portugal/Porto, a qual mostra um caminho de formação entre pares, chamado de “De par em par”, uma aliança profícua entre investigação, docência e qualidade.

“De Par em Par” é um programa de formação continuada para os professores universitários de forma colaborativa, foi desenvolvido pela Universidade do Porto, desde 2009, para todas as Unidades Orgânicas (entendidas aqui como as escolas da Universidade, como as suas faculdades e institutos). Tem como finalidade a qualificação da profissionalidade docente.

É um programa de observação de aulas, multidisciplinar, que se propõe a abrir a sala de aula para outros docentes, pares de profissão. A adesão é voluntária por parte do professor e a confidencialidade das informações é uma das premissas. Tal observação das aulas baseia-se no conceito de “amigo crítico”, em que os observadores são, igualmente, docentes da universidade.

Alguns objetivos pretendidos com o programa são: a) Permitir uma maior consciência do trabalho docente realizado e suas implicações; b) Aumentar a sensibilidade pedagógica dos docentes envolvidos; c) Intervir no nível dos processos de ensino-aprendizagem, no sentido de obter maior coerência com os objetivos pretendidos para a unidade curricular; d) Desenvolver a cultura da cooperação entre pares; e) Aprofundar conhecimentos pedagógicos sobre metodologias e estratégias específicas; f) Desenvolver um sistema de controle da qualidade docente no Ensino Superior; g) Estimular a competência formativa da Universidade do Porto e promover a relação com outras Universidades do espaço lusófono. O funcionamento do programa se dá pelo agrupamento dos professores em quartetos de docentes observados/observadores. Cada docente é observado pelo menos uma vez, mas idealmente duas vezes (em dois momentos distintos de uma Unidade

Curricular, de modo a permitir a diversidade de tipos de aula, mas, sobretudo, a questão temporal), por um Par do próprio Curso e outro de Curso parceiro. Pretendo, desta forma, enriquecer a observação com uma visão próxima da área disciplinar da aula, com a visão de alguém mais afastado.

O objetivo é melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem pela partilha pedagógica inerente e pelas respostas dos observadores à aula observada. Segue um exemplo ilustrativo de observação dos quartetos:

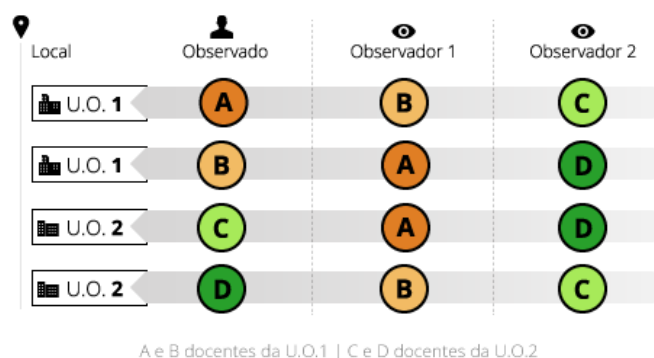


Figura 3. Formação Continuada de Quartetos

Fonte: Universidade do Porto, Dez./2016.

No entanto, para que essas observações aconteçam com a finalidade de alcançar os objetivos almejados pelo programas, são desenhados três módulos: 1) formação presencial; 2) observação de aulas; 3) apresentação de resultados. No primeiro módulo, o objetivo é *reunir os participantes*, oferecer informações sobre o funcionamento do programa com exemplos dos resultados de anos anteriores e, por fim, organizar os quartetos e criar uma calendarização das observações das aulas.

No segundo módulo, os quartetos procedem à *observação das aulas*, de acordo com a calendarização negociada entre eles. Para garantir a profundidade desse ciclo de observação das aulas, sugiro três momentos: antes, durante e após a aula observada. No momento antes, dá-se a troca de informação que permite contextualizar a aula a ser observada (unidade curricular, curso, ano de curso, tipo de aula, número de estudantes etc.). Durante a observação, faz-se um registo, num guião de observação fornecido aos observadores (elaborado pela Universidade do Porto), para que anotem as características fundamentais da aula frente às seguintes categorias: estrutura; organização; conteúdo; clima de turma; atitude do Professor. No momento logo após a aula, observadores e observado fazem uma reflexão conjunta da observação, partilham experiências, comentando o funcionamento da aula, as suas características mais relevantes e quais as diferenças constatadas entre as práticas pedagógicas, depois apontam estratégias para a melhoria pedagógica da aula. No entanto, também socializam as respostas sobre as seguintes perguntas que constam no

guião de observação: o que me chama particularmente a atenção na aula? Que perguntas gostaria de fazer ao observado? Que semelhanças ou diferenças encontro entre a prática observada e a minha própria prática? Por fim, os guiões de observação são preenchidos e elaborado um relatório final em conjunto com os pares, isso é colocado de forma anônima numa plataforma associada ao website.

O terceiro módulo é dedicado à *apresentação dos resultados*. Os participantes do “De Par em Par” reúnem-se para analisar e discutir os resultados obtidos dos guiões de observação, partilhar experiências e propor desenvolvimentos futuros. Em cada quarteto é nomeado um Coordenador, que tem por missão: dinamizar o grupo; garantir as datas para as observações; potencializar a comunicação e o registro dos encontros.

Após concluírem os três módulos, os professores são convidados a participar do *Seminário Interinstitucional de Partilha Pedagógica – a observação de pares como estratégia de melhoria*. O evento pretende dar visibilidade às experiências de observação de pares multidisciplinares desenvolvidas no ensino superior português e potenciar a prática em outros espaços educacionais institucionais.

No artigo elaborado por Leite e Ramos (2010) há informações sobre a experiência da Universidade do Porto nas questões da formação pedagógica-didática e na sua relação com a profissionalidade docente universitária. As autoras evidenciam a experiência da formação do Porto como pertinente nos seguintes aspectos:

O reconhecimento de um conhecimento teórico que sustente a ação e a reflexão sobre a ação; a importância da valorização da prática e de contextualizar na formação; a existência de um reconhecimento de um apoio institucional que legitimem este campo do exercício docente e que crie condições para a sua ampliação; a constituição de oportunidade de partilha de saberes e de fazeres entre docentes da mesma área do conhecimento, mas também de áreas distintas (Leite e Ramos, 2010, p. 41)

Essas experiências de redes de relações docentes se fazem à medida que se instaura o processo de troca entre pares. Implica o compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada, dando espaço para uma formação descentralizada.

Mouraz et al. (2012), ao analisarem a experiência “de Par em Par”, argumentam que as dimensões nas quais a observação de pares multidisciplinar teve impacto pedagógico estão associadas à possibilidade da partilha de práticas com colegas e seu contributo para o desenvolvimento profissional experienciado pelos respondentes. Quanto às possibilidades da multidisciplinaridade identificadas pelos participantes, elas podem organizar-se em três eixos: o da integração institucional; o do contato com outras áreas científicas e o do foco nas questões

pedagógicas. Concluem que a observação de pares constitui uma oportunidade de questionar e às vezes modificar a docência de que se é protagonista.

No artigo intitulado “De Par em Par Multidisciplinar: Um Modelo de Formação Pedagógica de Professores no Ensino Superior”, escrito por João Pedro Pêgo e Ana Mouraz (2015), é feita uma análise, ao longo dos cinco anos de existência do “De Par em Par”, quando foram registadas mais de 300 observações de aulas, com a participação de 200 docentes da Universidade do Porto. São resultados tangíveis desse projeto os seguintes pontos: “a. O desenvolvimento de competências auto e hetero reflexivas dos professores do ensino superior; b. A melhoria dos processos de ensino-aprendizagem; c. Construção de um dispositivo de observação de aulas; d. A disseminação da metodologia implementada no espaço lusófono” (Pêgo e Mouraz, 2015, p. 194).

É refletindo criticamente e socializando sobre essas diferentes práticas de formação continuada que poderá haver avanço nas perspectivas de formação. Pois essa mesma experiência tem levado outras universidades a implementar na mesma linha metodológica de formação. Outras iniciativas aconteceram em Portugal, como é o caso da Universidade de Lisboa, a ação de formação chamada “Observar e aprender”.

Percebo que o ganho dessa experiência está na liberdade de o professor fazer escolhas, se quer ser observado e quem serão os seus observadores, os professores se agrupam por interesses e têm a liberdade de escolherem suas formas de métodos de darem *feedback* aos seus pares. Assumem o compromisso de respeito com a aprendizagem dos seus pares, comprometem-se com o anonimato na divulgação dos dados de seus pares. E a instituição monitora os dados de forma a caracterizar a pedagogia universitária que vem se configurando na sua universidade, assim como detecta necessidades de formação dos seus professores para então planejar os próximos passos a dar no futuro para orientar e propor ações de formação continuada emancipatória.

Tal programa assume a prática docente como condição de aprendizagem numa aproximação do “modelo descentralizado”. Para ampliar e qualificar ainda mais as ações do programa, sugiro a figura do assessor pedagógico, especialistas em educação, para fazer parte das reuniões dos quartetos sobre o *feedback* das aulas observadas. E ainda, a partir dos problemas identificados, propor que os professores se envolvam em projetos de investigação focados nas práticas docentes dentro e fora da sala de aula, e nas aprendizagens dos alunos, para, por meio de um processo investigativo e reflexivo, compreender os fenômenos, introduzirem inovações e avaliarem os seus efeitos.

Poderá ainda o assessor pedagógico assumir as tarefas de gestor dos registros das observações, fazendo tratamento e análise dos resultados e divulgação da observação das aulas, em forma de relatório institucional.

Essa experiência relatada sensibiliza para a compreensão que a formação continuada e colaborativa de professores em contexto de trabalho tem um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento dos profissionais da educação superior.

Os estudos de Santos (2010) revelam resultados surpreendentes quando mostram que a colaboração desenvolvida em ciclos de reflexão-ação, em contexto de trabalho, e a avaliação das práticas proporcionam uma formação continuada com benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática, com impacto nas aprendizagens dos alunos. Para os professores, os benefícios se traduzem no desenvolvimento de um sentido de interdependência e da capacidade de integração, bem como na tomada de consciência face às situações em que participam e na incorporação da necessidade de problematização e de reflexão constantes no seu quotidiano de trabalho.

Diante dessas experiências, tanto da assessoria pedagógica quanto das ações de formação colaborativas, destaco a importância de as universidades assumirem políticas institucionais de propor, acompanhar e financiar os processos formativos de seus professores como ação prioritária, rumo à qualificação das atividades dos processos formativos dos estudantes, visando atender as necessidades de formação dos seus professores.

CAPÍTULO III - ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

É preciso ter uma cabeça bem feita e não bem cheia.

(Montaigne, M.)

Trata-se de um capítulo que procura apreender o momento histórico, compreender as transformações contemporâneas por que passa o ensino superior. No item 3.1 abordo a expansão do ensino superior no Brasil e focalizo as universidades privadas, especialmente, as comunitárias sem fins lucrativos, com *status* de Universidade. Posteriormente, no item 3.2 apresento os aspectos da reforma do currículo no ensino superior frente à regulação e avaliação externa no Brasil.

Neste capítulo, busquei traçar um caminho de enquadramento teórico para responder as seguintes perguntas: Quais elementos contribuíram para a expansão do ensino superior privado no Brasil? Quais mudanças ocorreram no currículo do ensino superior na pós-modernidade? Como é regulado o ensino superior brasileiro?

3.1 Aspectos da Expansão do Ensino Superior

O crescimento acelerado e dinâmico da educação superior que se desencadeou no Brasil se deu num contexto de interesses políticos, econômicos e de redemocratização da educação superior, fatos que serão analisados a seguir.

A primeira universidade existente no Brasil é do Século XX, especificamente de 1920, no Rio de Janeiro, completará 100 anos de existência, porém, é uma história jovem se comparada aos países da Europa, que possuem universidades com quase mil anos. A criação das IES no Brasil esteve atrelada ao foco na modernização, no começo, sob responsabilidade exclusiva do Estado, atendiam demandas de formação de mão de obra que aos poucos assumiram a missão de levar o país à modernidade do primeiro mundo, com o desenvolvimento da cultura, da ciência e da tecnologia (Ianni, 1996).

Mas a história foi marcada por uma natureza pouco universitária, as escolas de ensino superior nasciam separadas entre si, do império até a II Guerra Mundial seguiram o modelo napoleônico, promoviam a formação de profissionais para o Estado. Somente em 1934, que o modelo alemão (ensino e pesquisa) aparece, com a criação da universidade de São Paulo

(Schwartzman, 1979). No período do pós-guerra, a industrialização requereu demanda de recursos humanos qualificados para atuar nas empresas multinacionais, disseminado ainda mais a visão do caráter utilitário das Instituições de Ensino Superior e da própria pesquisa (Cunha, 1989). Em 1948, o Governo brasileiro ocupou-se de criar uma estrutura de investigação acadêmica, originando as primeiras agências de apoio e instituições de pesquisa (como o Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq e o Instituto Tecnológico da Aeronáutica).

Mais a frente, na década de 60, Cunha (1989) relata:

As Instituições de Ensino Superior no país, nos anos 60, acompanhavam a efervescência do clima político e econômico. A inflação, o custo de vida e a alta taxa de juros, dentre outros reflexos da política econômica, provocavam mobilizações em prol da expansão econômica e aumentavam a participação popular no plano político. A intensificação da mobilização popular, cujos movimentos fugiam ao controle até mesmo das entidades que pretendiam representá-las, produziu um movimento pelas chamadas “Reformas de Base” (inclusive da Universidade), que exigiam mudanças estruturais em diversos setores da sociedade e colocava em prova o capitalismo (p. 40).

Apesar dessa situação, a Lei de Diretrizes e Bases N.º 4024, de 1961, facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de escolas isoladas – as Universidades, que deveriam caracterizar-se pela universalidade de conhecimento e pela associação ensino e pesquisa, foram exceções. Nesse período, o sistema também regulamentava a expansão do setor, em especial da iniciativa privada, sem estímulo à investigação científica, isso abriu um precedente que perdura até os dias de hoje.

Ainda nessa década, acontece o Golpe de 1964, o Governo Militar assume o poder e adota uma política econômica “nacionalista”, e a educação fica vinculada à economia, à noção de produtividade. Questões de ordem política, econômica e militar enfatizavam conceitos de “prioridades do país”, das relações do país para o futuro. O Governo preconizou uma política destinada a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, dando-lhe condições de aumentar sua participação na oferta nacional e global. Foram elaborados planos para o desenvolvimento Ciência e Tecnologia, nos quais a formação de técnicos e pesquisadores foi considerada essencial e ganhou ênfase verticalizada, em detrimento de outros aspectos da formação do ser humano como agente de transformação.

No final da década de 60, o movimento estudantil, organizado na União Nacional dos Estudantes (UNE)⁷, lutava pela Reforma Universitária (RU) de 1968, prioritária para a

⁷ Órgão máximo de representação dos estudantes universitários brasileiros, a UNE foi criada por decisão do II Congresso Nacional dos Estudantes, realizado em dezembro de 1938, em pleno Estado Novo, no Rio de Janeiro. Esse congresso contou com a presença de um representante do ministro da Educação, Gustavo Capanema, e de dezenas de delegados

modernização do país. Mas as reivindicações da UNE também estavam associadas a questões políticas: a reforma deveria colocar a Universidade a serviço da sociedade. Com isso, enfatizavam a democratização do acesso (via eliminação do exame vestibular) e do poder dentro da instituição (maior participação discente nos órgãos diretivos), além da modernização da estrutura e do conteúdo acadêmicos, como pré-requisitos ao desenvolvimento autônomo – necessário à eliminação da dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos países centrais⁸. A RU de 68, publicada na Lei n.º 5.540 de 28/11/68, declarava que buscava homogeneizar o conjunto das Instituições de Ensino Superior via organização das carreiras, como regra, em Universidades (escolas isoladas seriam exceção), segundo os princípios modernos de indissociabilidade ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento. Atribuía uma nova função à Universidade - contribuir na construção de um país desenvolvido e tecnologicamente autônomo - justificada como um imperativo da industrialização, a ser promovida nos moldes da Ciência e Tecnologia e de uma ampla reforma da sociedade via desenvolvimento científico. O Estado, orientando políticas para a Educação Superior, assume diretamente o controle (através de intervenções e patrulhamento ideológico) de várias instituições; orienta gastos e investimentos (para expansão de vagas, financiamento da estrutura de pesquisa); forma uma rede de relações entre atores acadêmicos e o setor produtivo (ao estimar uma demanda de pesquisa e estimular formação de competências em áreas estratégicas), e entre Universidade e sociedade (via programas de extensão).

A expansão do sistema de educação superior iniciou com as universidades públicas, nos anos de 1970, houve a liberação de verbas à iniciativa privada para abertura de escolas superiores isoladas, houve um aumento de quase cinco vezes no número de vagas nessa década. A criação desenfreada dessas instituições, permitida pelo MEC, contrariava a regra estabelecida pela reforma de que o ensino deveria ser realizado excepcionalmente em escolas isoladas. Além disso, não se cumpriu a determinação de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país via abertura de vagas nas regiões mais carentes. A pesquisa foi estimulada com apoio de agências financiadoras governamentais, como a CAPES e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), mas em algumas poucas instituições, localizadas em centros já estabelecidos. A maioria das Instituições de Ensino Superior permaneceu se dedicando exclusivamente ao ensino.

representando 80 centros acadêmicos de diversos pontos do país. Em 1942, pelo Decreto-Lei nº 4.080, o presidente Vargas institucionalizou a UNE como entidade representativa dos universitários brasileiros.

⁸ Após o Golpe de 64, a luta pela Reforma na Universidade foi vinculada à resistência ao Governo Militar. Houve diversas ações de repressão aos estudantes e instituições que se manifestavam contra a ditadura, aumentando a crise do modelo e da falta de vagas.

Como resultado das políticas de expansão e modernização, na metade da década de 70, as Instituições de Ensino Superior evidenciavam grande heterogeneidade – algumas dedicavam-se à pesquisa (os chamados centros de excelência) e outras ao ensino, não raro de qualidade duvidosa, apesar da obrigatoriedade do modelo único. E, dado o desprezo da tecnoburocracia quanto às condições de implementação (insuficiência de recursos materiais e humanos) e às peculiaridades regionais e nacionais (tipo de ensino e pesquisa que convinha desenvolver), diversas tentativas de modernização fracassaram.

Nesse período, à medida que se evidenciavam os efeitos negativos da expansão desordenada e o contexto econômico impôs a redução de gastos no setor, a política educacional passou a tematizar a qualidade do ensino. As metas educacionais dos Planos Setoriais de Educação, a princípio quantitativas, foram substituídas por outras, qualitativas, com forte ênfase no aperfeiçoamento da formação de docentes, na efetiva implementação de pesquisa e na atenção às necessidades e características regionais. A mudança no discurso não era simples retórica: evidenciava a percepção de que o sistema expandira inadequadamente, tendo em vista as metas de desenvolvimento propostas. Tanto que, em 1977, uma comissão da Câmara dos Deputados, junto com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU), promoveu um seminário para discutir a qualidade do Ensino Superior. A avaliação do ensino começou a ser considerada necessária, embora medidas nesse sentido tenham sido tomadas apenas na pós-graduação, com a finalidade de estabelecer instrumentos/mecanismos de distribuição de recursos.

No final da década de 70, já na evidência de uma crise por falta de qualidade e recursos, as Instituições de Ensino Superior deixaram de ser centrais nas discussões sobre diretrizes nacionais e foram criticadas: 1) pela falência da Reforma Universitária (RU/68); 2) por serem, de modo geral, ineficientes para o mercado e para o Estado; 3) por privilegiarem a elite que concluía o 2º grau; 4) por esbanjarem e sugarem recursos dos níveis de instrução anteriores.

Diante do corte de recursos, as Universidades públicas reclamavam por melhor distribuição das verbas de pesquisa para crescer com qualidade. Em plena recessão econômica, distantes da realidade das demandas de Ciência e Tecnologia da sociedade e tendo pouco contribuído para o desejado desenvolvimento autônomo da nação, mostravam-se dispendiosas e inadequadas a um país periférico (Dagnino, 1985).

A expansão do sistema de educação continuou nos anos de 1980, com ênfase nas instituições privadas, uma época marcada pela mudança do papel do Estado como intervencionista e de bem-estar neoliberal, que atua como “regulador” do mercado e promotor da competitividade.

No Brasil, essa década trouxe forte recessão devido ao agravamento da crise do petróleo, inflação, o pagamento da dívida externa e, também, o início da democratização política. A educação

superior, marcada por corte de recursos⁹, era acusada de instrumento da desigual distribuição de renda (utilizava recursos vultuosos em prol da elite), de não se dispor a trabalhar para o desenvolvimento regional e nacional e de não promover a autonomia tecnológica do país. A Universidade, na década de 80, parecia ao Estado um gasto difícil de justificar para a sociedade. As manifestações do último Governo Militar, com respeito às Instituições de Ensino Superior, eram bastante diferentes das feitas após o Golpe, quando essas eram prioridade na agenda governamentais.

Com a Nova República, havia a expectativa geral de que a democratização do Estado promotor do bem-estar levasse o governo a assumir a tarefa de “consertar” o legado da Ditadura Militar. Nessa perspectiva, problemas relativos à educação e à universidade pública seriam amenizados. Nos planos governamentais¹⁰, referências a ela enfatizavam a importância de maior aproximação com as necessidades da sociedade e do setor produtivo e de se “redefinir o papel do Estado” para a renovação do setor.

As comunidades científicas expressavam-se, com algumas variações, em documentos - da ANDES e SBPC- que propunham a manutenção da estrutura organizacional prevista pela RU/68: indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão em todas as instituições, diferenciação de escolas isoladas e universidades pelo princípio da universalidade de campo. Mas avançava em relação àquela ao propor efetiva autonomia didática, financeira e administrativa em relação ao Estado e às mantenedoras e quanto à democratização interna e externa¹¹.

A mobilização dos docentes fez-se forte o bastante para consagrar na Constituição de 1988 o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a eleição direta dos dirigentes universitários; isonomia salarial entre autarquias e fundações; estabilidade no emprego; além de gratificações adicionais (sistema de mérito) para docentes com cursos de pós-graduação. Essa “vitória” do movimento docente, porém, em nada contribuiu para a solução da crise universitária. Na prática, a política do MEC em relação às Instituições de Ensino Superior manteve-se a mesma, as instituições públicas continuavam a denunciar a drástica redução de verbas¹².

⁹ Tomando por base o ano de 1973, os recursos para custeio e capital das Universidades diminuíram, em 1978, 32% em valor real e, em 1980, cerca de 43%. Os gastos do MEC com C&T caíram de 54%, em 1976, para 27% em 1981 (Dagnino, 1985).

¹⁰ Iº Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República; Programa de Apoio à Educação Superior – Nova Universidade; IIIº Plano Nacional de Pós-Graduação.

¹¹ Em análise do período, Chauí (1989) considera que os projetos de reforma eram de democratização ou modernização, fazendo um paralelo à distinção feita pelo próprio GERES entre Universidade alinhada (cujos paradigmas são ditados não pelo desempenho acadêmicos dos agentes, mas pelo grau de compromisso político-ideológico) e Universidade do Conhecimento (baseada nos paradigmas do desempenho acadêmico, científico, protegida de flutuações de interesses imediatistas).

¹² Em nota de protesto, o CRUB e outras associações representativas de administradores de Universidades e escolas isoladas denunciavam: “...proporção de verbas no custeio e investimento no orçamento global das Universidades federais: padrão aceito internacionalmente – 30%; valor em 1973 – 27,8%; valor de 1984 a 1987 (média) – 10%; valor

Nesse breve retrospecto histórico, chegou-se na década de 90, uma época que representou a era da globalização, provocou mudanças positivas e negativas, acelerou a economia, impactou na cultura, fortaleceu a sociedade do conhecimento, informacional e tecnológica que modificou as relações.

Destaco a principal mudança que impactou nas políticas educacionais, que diz respeito à reforma do Estado, que adotou o neoliberalismo. Foi um período marcado pela falta de investimento nas políticas públicas, principalmente no ensino superior. Aumentaram as restrições de repasses de verbas e recursos às universidades públicas, o que decorreu do discurso de que investir em educação traz gastos para o governo. Com essa retirada do orçamento público, as crises e desafios da universidade se agravam, colocando-a em crise financeira (Santos, 2010).

Esse quadro nacional foi reflexo da dinâmica global. Na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), em Jomtiên, o Banco Mundial recomendou aos países pobres a redução do financiamento público para a educação superior, dando melhor atendimento à educação básica, estimulando a privatização e a redução da participação do Estado nas instituições públicas do ensino superior.

Com a redução da participação do Estado, abre-se espaço para as iniciativas privadas. Ehrensperger (2009), baseando-se em Chauí (2001) e Trindade (1999), deixa explícito que à educação é atribuída cada vez mais centralidade no processo de desenvolvimento e de acesso à sociedade do conhecimento, ao mesmo tempo, passa a ser entendida como um serviço não exclusivo do Estado e que pode, portanto, ser atendida pelas iniciativas particulares.

Favorecido pela Constituição de 1988 (Art. 209), que reafirma a concessão de educação à iniciativa privada, desde que submetida ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo poder público, a política expansionista das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tem sido alvo de críticas e de controvérsias (Barboza, 2012, p. 68).

Nessa perspectiva, Santos (2010), quando se trata de educação, de formação humana, de direito, da privatização/mercantilização, opõe-se às perspectivas de emancipação almejadas. E questiona: como um bem público, que é a educação, pode ser produzido por uma entidade privada?

A privatização coloca a necessidade de refletir sobre: a ideia fundada da educação como serviço, mais do que direito, e passa a instalar-se no setor a lógica gerencialista, produtivista e mercantil, na qual conceitos *de eficiência e eficácia* comandam a avaliação das instituições e do resultado do trabalho nelas realizado. Nessa perspectiva, o mercado torna-se regulador da expansão

assegurado pelo Presidente da República na Exposição de Motivos n.º069/87, para 1988 – 15%; valor proposto pelo Governo para 1989 – 3,5%” (*Folha de São Paulo*, 02.12.1988, citado em Germano, 1993, 207).

e da prestação de contas, usa de mecanismos da avaliação quantitativa para a distribuição dos recursos na educação (Shiroma, 2003).

Chauí (2001) corrobora com a crítica sobre a privatização, afirmando que a IES focada em resultados conduz a uma concepção instrumental, regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão e controle, mediante normas e padrões que não atendem à produção de conhecimento e à formação intelectual. Nessa perspectiva, a universidade passa a ser vista como uma organização prestadora de serviços.

A privatização do ensino superior no Brasil é problemática e complexa, pois não somente possibilita a criação de instituições privadas de caráter comercial e empresarial, como também favorece a privatização no interior das universidades públicas, devido à falta de investimento e sucateamento: em pesquisa, mobiliário e contratação de funcionários, entre outros.

Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2015, existem credenciadas 2.364 IES no Brasil, podendo constatar no Gráfico 1:

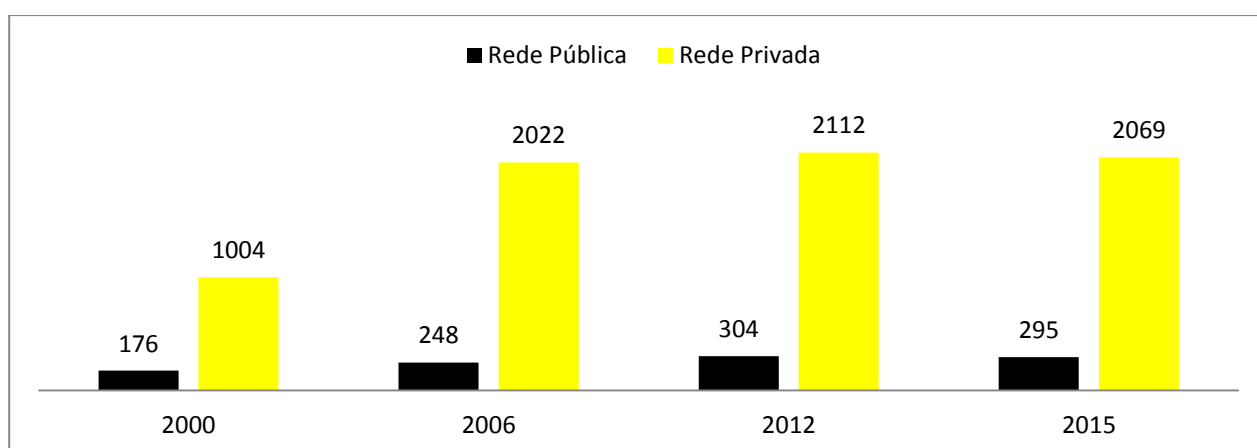


Gráfico 1. Expansão do Número de IES no Brasil

Fonte: Censo da Educação Superior(INEP, 2015).

Do total de 2069 IES privadas, apenas 4% são Universidades e detêm mais de 53% dos alunos (nessa porcentagem encontra-se a IES investigada), portanto, são grandes instituições. Por outro lado, as faculdades têm uma participação superior a 88%, mas atendem apenas 29% dos alunos e 8% são centros universitários que atendem a 18% dos alunos. Apesar do decréscimo de 2012 para 2015 de 52 instituições, o número de IES do ensino privado ainda é expressivo e atende a 74% do total das matrículas no ensino superior.

O crescimento do número de IES pública, apesar de ser menor que a privada, também cresceu. Com ascensão do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal em 2003, século XXI, essa realidade de expansão começou a seguir um novo rumo. Com a economia aquecida do país faz-

se necessário um maior número de pessoas qualificadas. Conforme aponta o INEP, no documento do Censo da Educação Superior de 2015, são muitos os fatores da expansão do ensino superior, sendo o principal deles o crescimento econômico do Brasil, que tem exigido uma mão de obra mais qualificada. Nesse período de governo, as vagas nas IES públicas voltam a crescer e buscam-se alternativas para as desigualdades de acesso, como as cotas estabelecidas tanto para afrodescendentes como para egressos de escola pública. Esse processo, progressivamente, produz inclusões e cria políticas afirmativas para garantir o acesso das classes populares ao ensino superior público.

Essa perspectiva contribuiu para aumentar o número de vagas no ensino superior, criando políticas de incentivo que favorecem a permanência do estudante nesse grau de ensino, como o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos¹³.

Oliven *et al* (2010) pontuam essa expansão no setor público de duas formas:

1) Constituição de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em conjunto à reorganização institucional de algumas Instituições Federais já existentes e à ampliação de vagas, principalmente, no turno noturno. Essas ações integram o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), assim, tem contribuído para a expansão do ensino superior no setor público.

Segundo os estudos de Caseiro (2016) entre 2007 e 2012, as matrículas em cursos de graduação nas IES federais cresceram 69,6%, em ritmo mais de duas vezes superior ao da expansão das demais redes. O repasse das verbas do REUNI era condicionado a diversas medidas administrativas que deveriam ser implementadas pelas IES participantes, entre elas a criação de mecanismos de inclusão social, a fim de garantir a igualdade de oportunidades de acesso e permanência a todos cidadãos.

2) Ampliação social do ensino superior por meio de uma política governamental de inclusão social baseada na concepção de reduzir as desigualdades sociais por meio da educação. Tal perspectiva contempla tanto o setor público, com a implantação das cotas raciais e sociais, quanto o setor privado, com subsídios por meio de concessão de bolsas Programa Universidade para Todos (PROUNI) e financiamento estudantil (FIES).

¹³O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Para saber mais, acesse: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br>>. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, em 2004, que oferece bolsas de estudos em instituições de educação superior privadas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Para saber mais acesse: <<http://siteprouni.mec.gov.br>>.

A pesquisa sobre desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o *Plano Nacional de Educação* publicada pelo INEP, aponta resultados sobre o programa do PROUNI e do FIES: “No ano de 2014, foram beneficiados 306,7 mil alunos com bolsas do PROUNI. O FIES expandiu enormemente sua cobertura entre 2004 e 2014: o total de estudantes beneficiados cresceu de 318,7 mil para 1,9 milhões, e os desembolsos anuais do programa passaram de R\$ 629 milhões para R\$ 12,2 bilhões” (Caseiro, 2016, p. 23).

Outra importante medida para a expansão foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituída em 2006, ofertando cursos na modalidade a distância nas IES públicas, com o propósito de “expandir e interiorizar a oferta de cursos” e “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”. Segundo dados apresentados por Basso e Prado (2013), o sistema UAB contava, em 2013, com a adesão de 103 IES públicas e mais de 270 mil matrículas, sendo 52,5% em cursos de licenciatura.

No entanto, compreendo que é necessário também aperfeiçoar, democratizar, ampliar a execução e superar os limites do REUNI, um dos caminhos é discutir com a comunidade universitária e com a sociedade local, para que possam criar ações e elevar a qualidade.

Nesse cenário brasileiro, a expansão do número de matrículas nos cursos de graduação foi considerável, segundo os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2015), o último decênio partiu com 4,2 milhões em 2004 e alcançou, em 2014, 7,8 milhões de matrículas, quase que dobrou o número.

Porém, mesmo com as ações de expansão do setor público e privado, chegou em 2014 com 21,4% dos brasileiros entre 18 e 24 anos que frequentam o Ensino Superior (PNAD, 2014). A meta do *Plano Nacional de Educação* (2014-2024 – Lei n.º 13.005/2014) é elevar a taxa de matrícula líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (meta 12), assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. Essa meta atinge a porcentagem média dos países avaliados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O documento da CONAE¹⁴ de 2010 reconhece que, embora tenha ocorrido esse crescimento considerável, ainda se está longe dos parâmetros da real democratização desse nível de ensino,

¹⁴ Conferência Nacional de Educação - CONAE foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília – Distrito Federal, tendo como tema central: Construindo o sistema nacional articulado: o planonacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. A CONAE é resultado da parceria que se estabeleceu entre os sistemas de ensino, os órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil. O processo de mobilização e debate sobre a educação brasileira desencadeado por esta conferência está traduzido em um Documento Final que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Disponível no link <<http://conae.mec.gov>>, este documento anuncia caminhos para a educação brasileira e apresenta deliberações para a formulação e materialização de políticas de Estado na educação, sobretudo, para a construção do novo Plano Nacional de Educação, período 2010-2020 e para o estabelecimento, consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado.

sobretudo em termos de acesso, permanência e conclusão, ainda, precisa melhorar a qualidade da oferta de cursos para os estudantes-trabalhadores. Os estudos do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP) (2015) também alertam que é preciso superar a taxa de evasão anual dos cursos presenciais que atingiu o índice de 24,9%, sendo 27,4% na rede privada e 17,8% na pública. Nos cursos de Educação a Distância (EaD), no mesmo ano, o índice chegou a 28,8%, sendo 29,2% na rede privada e 25,6% na pública.

Porém, apesar de os desafios ainda a serem enfrentados na organização política e na qualificação pedagógica, não se pode negar o contributo do processo de expansão do ensino superior, no que diz respeito ao impacto social e na qualificação para a empregabilidade.

3.2 Currículo no Ensino Superior

Após compreender aspectos da expansão do ensino superior, problematizo o impacto dessas mudanças no currículo, principalmente nas reformas curriculares e as implicações na atuação docente.

Mas antes disso, procuro pontuar a compreensão sobre o termo currículo, mostrando que uma trajetória, um itinerário ou um caminho é o que o melhor define (Pacheco, 2005). Seu significado está para além de ser um plano de estudos, sequência ordenada de conteúdos a serem aprendidos. Segundo Roldão (1999), pode ser visto como processo e projeto flexível, em construção constante e multireferenciada, já que envolve decisões situadas tanto no nível das estruturas políticas, sociais e econômicas mais amplas, como no nível das estruturas escolares. “O currículo é um projecto de formação (envolvendo conteúdos, valores/attitudes, experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas interrelacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (também político e ideológico) e económico” (Pacheco, 2005, p.44).

Sendo assim, não se pode esquecer que um currículo é resultante de relações de poder, é instrumento de controle e de diferenciação social, portanto, não pode ser analisado de forma isolada em seu *locus*. Dessa forma, pode-se afirmar que os currículos expressam a concretização de um projeto pedagógico de uma instituição, mas também de um país. Não há neutralidade no currículo, pois ele é portador de vieses ideológicos que expressam as visões de mundo hegemônicas em dada sociedade (Ehrensperger, 2009). Além de também ser um dissiminator da sua cultura, e, ao mesmo tempo, que permite a sua modificação.

A questão do currículo no ensino superior, muitas vezes é simplificada, os sujeitos depositam muito tempo na seleção de conteúdos prontos e acabados, sendo desta forma reproduzido pelos estudantes estudantes (...) são raras as propostas curriculares em que o ensino é pensado e praticado de modo vinculado à pesquisa, e predominam, nos currículos do ensino superior, a visão disciplinar e desintegrada do conhecimento (Cunha, 2003, p. 34).

As reformulações curriculares nas IES são geralmente pragmáticas, aligeiradas e secundarizam as reflexões de que:

A questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo de conhecimento disciplinar: é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, derivada de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma posição de ordem política, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve valores e relações de poder. Ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social. Ainda que a ação educativa incorpore dimensões de regulação, é preciso que tenha na emancipação a sua meta. (Cunha, 2003, p.72).

As instituições educacionais têm recebido pressões crescentes para fazer mudanças frente às novas demandas, para se tornarem mais competitivas nos seus serviços, em vez de mais humanizadas e inclusivas. Estão mais preocupadas na formação de um profissional para o mercado do que com a formação de um cidadão. Têm convivido com tensões geradas por essas transformações, envolvendo a sua missão de ensino, pesquisa e extensão com o desenvolvimento econômico e social no dilema entre a quantidade e a qualidade.

Essas mudanças, além de serem grande parte individualistas, carregadas de interesses individuais, não possuem profundidade, são pragmáticas, nem sequer aprofundam-se em um determinado conhecimento para se fazer entender e refletir sobre seu funcionamento, logo já vem outro, é um processo acelerado de descontinuidade e ruptura. Há uma grande preocupação com os resultados, deixando de lado o processo de reflexão sobre os motivos que provocam as mudanças na sociedade.

Para compreender melhor as características da pós-modernidade, há os estudos de Lipovetsky e Charles no Livro *Os Tempos Hipermodernos* (2004), os quais apontam que o indivíduo tem perdido a noção da complexidade da realidade, tornado-se mais consumista e individualista, isso tem fragilizado a ética com a responsabilidade social. A era pós-moderna substituiu a ideia de progresso e as expectativas do futuro (típicas do modernismo), dando lugar a uma visão mais curta, individualista e efêmera. Passou-se a dar importância para o aqui-agora (Lipovetsky e Charles, 2004, p. 38). No entanto, os autores ainda avançam na discussão dizendo que agora, com o consumo

desenfreado e o fortalecimento dos valores individualistas, chega-se à hipermodernidade, que é assim contextualizada:

A era instaurada é marcada pela hipercirculação de capital, de informações, as grandes e numerosas mudanças tecnológicas, o dilúvio de números da internet: “milhões de sites, bilhões de páginas, trilhões de caracteres, que dobram a cada ano. As multidões atulhadas em cidades, as multidões nas viagens de férias, as multidões nos shows, as multidões que consomem um mesmo produto; a hipervigilância que substituiu a disciplina totalitária; o hiperindividualismo. Tudo é pego na engrenagem do extremo, da maximização. É uma nova sociedade moderna, onde tudo se renova a cada instante, tudo deve ser mais rápido, mais novo e mais eficiente – ou seja, é a lógica do sempre mais, sem se saber ao certo aonde isso vai dar. A sociedade está mais descontraída, com normas sociais mais flexíveis, o que dá maior liberdade e sensação de leveza, ao mesmo tempo em que a vida fica estressante por causa das inseguranças (Lipovetsky e Charles, 2004, p. 49).

Dentro desse contexto, pergunta-se: será que há um novo paradigma educacional advindo da pós-modernidade e/ ou da hipermodernidade? Os estudos de Kuhn (1989) ajudam a compreender o que é um paradigma:

(...) um paradigma não é apenas um modelo de análise, mas algo mais elaborado e complexo, que implica uma ruptura com os quadros teóricos anteriores. Isto é, quando um problema não é resolúvel pelas teorias e regras dominantes na comunidade científica, há então que romper com esses quadros e produzir um novo modelo que os consiga explicar. O mesmo ainda esclarece que essas mudanças de paradigmas, quando ocorrem, são holísticas e ocorrem globalmente (p. 30).

Essa era é de transição, ainda tem-se a continuidade da modernidade de um lado e do outro sinais da pós-modernidade, procurando implementar mudanças.

Essas mudanças são realizadas por meio das reformas, que surgem em resposta à crise para alcançar o almejado sucesso social e econômico. Porém, é necessário ficar atento ao “tipo de reforma, se é centralizadora ou participativa, qual a sua origem e os diferentes níveis a que essas forças se exercem, pois são elas que impulsionam e modelam os currículos nos diferentes países” (Fernandes, 2000, p. 51).

Canário (1996, p.54) afirma que as experiências de reforma curricular têm criado mais problemas do que soluções. As reformas geralmente são centralizadoras e impostas, criam resistência, desmotivação e crítica por parte dos professores, ao serem implementadas. Em tempos de crise, como por exemplo na educação, é muito comum culparem as instituições educacionais sobre os problemas que a sociedade não consegue controlar e resolver, a reforma aparece como “salvadora da crise”, sua implantação encontra dificuldade de encontrar o equilíbrio entre a autonomia e o controle, estratégias e objetivos, a política e economia, princípios da reforma e os professores.

Existe a necessidade de haver uma substituição dessas reformas centralizadoras por reformas participativas que tenham origem na instituição educacional, com o envolvimento dos professores, para darem sentido à mudança e demonstrarem sua capacidade de inovar.

Para melhor compreender essa transição e suas reformas, procurou-se clarificar os conceitos de mudança e inovação que rondam o desenvolvimento do currículo e o impacto no trabalho do professor.

Enquanto o conceito de inovação educativa é sinônimo de ruptura com situações ou práticas anteriores e transporta consigo uma intenção de mudança, é possível afirmar que nem toda mudança introduz necessariamente a inovação.

Já o conceito de mudança aparece associado ao da evolução gradual, progressiva, que provoca alterações nos agentes internos e externos. Segundo Fullan (1993),

(...) para se obter qualquer mudança educativa, são indispensáveis: a intenção moral e o envolvimento na produção da mudança. Tendo em vista que, sem intenção moral prevalece a desorientação e a fragmentação, e sem envolvimento na produção da mudança, a intenção moral estagna (p.18)

O mesmo autor chama a atenção para a complexidade e as características fundamentais da mudança: 1) não pode ser imposta; 2) é incerta; 3) é problemática; 4) exige tempo.

É significativa a pressão para a mudança no sistema educativo e no mundo do trabalho para responder às necessidades da nova era. As novas concepções que surgem na educação e formação ao longo da vida já alteram o conceito de universidade. Surge também uma outra visão de professor como um profissional reflexivo, crítico, que precisa desenvolver competências além das técnicas. Fullan (1993) aponta que não é fácil mudar o professor, ainda mais quando eles não participam da construção das propostas e não percebem a necessidade da mudança e nem os seus benefícios.

A mudança deve ser um processo que ultrapasse o isolamento e o individualismo da profissão, conforme afirma Fernandes (2000) “é tempo de os professores serem envolvidos na vanguarda das reformas¹⁵, é tempo de mudar” (p.50).

Fernandes (2000) nos chama a atenção que não é só o professor a pessoa pressionada a mudar, o currículo e as instituições educacionais também são convocados a se adequar às mudanças da pós-modernidade:

- educação para todos e a sua continuidade ao longo da vida;

¹⁵ Reformas representam uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica. (Fernandes, 2000, p.51)

- a melhoria da qualidade educativa (do ensino, das aprendizagens e das próprias instituições) e consequente reforço da avaliação, como meio de promover o desenvolvimento econômico e a continuada modernização.
- o reforço da autonomia das instituições educacionais, criando-se espaço para uma política educativa própria de cada estabelecimento de ensino e/ou território educativo;
- a valorização dos contextos (locais e regionais) e das identidades e relações aí forjadas e que são familiares aos sujeitos, contrariando as tendências centralizadoras e despersonalizantes do passado;
- a redefinição das competências que o aluno deve adquirir/desenvolver ao longo da escolaridade e que melhor possam integrar na nova época em que se vive;
- a diferenciação pedagógica do currículo com o foco na diversidade de culturas.

Essas necessidades de mudança são latentes, tendo em vista que as instituições educacionais persistem em apresentar traços da modernidade que dificultam a inovação, os quais são: um padrão homogêneo e comum do desenvolvimento de atividades curriculares e disciplinares - uma concepção estática e acadêmica; um conhecimento objetivo e universal que é gerido e dominado - nega a subjetividade do questionamento e da interpretação, que sobrevaloriza os resultados da avaliação.

Repensar o currículo é romper com o paradigma moderno e dar espaço para a inovação numa perspectiva pós-moderna, num currículo descentralizado, flexível, interativo/participativo, contextualizado, que valoriza a subjetividade e as emoções do sujeito, que percebe o conhecimento como fruto de uma construção social historicamente determinada num tempo e espaço. Implica tornar o currículo mais dependente das competências cognitivas globais do professor, de quem espera maior autonomia, empenhamento e intervenção, além da capacidade e desejo de inovação. Espera-se, também, que o professor participe na elaboração e planificação do currículo, exercendo seu juízo crítico relativamente aos objetivos e conteúdos para selecionar e à forma de os organizá-los e desenvolvê-los (Fernandes, 2000).

As mudanças do currículo nessa perspectiva pós-moderna podem ser de duas ordens: teórica e prática. Teórica no que diz respeito à necessidade de reconceitualizar o que se entende por currículo, as dimensões, o tempo e o espaço, entre outros aspectos. Em termos prático, tem-se a valorizar a experiência e o conhecimento pessoal e profissional do professor, são eles os construtores do currículo, são agentes de transformação que influenciam nas decisões que irão impactar no estudantes, já que é em função deles que o currículo é reconstruído e pensado (Fernandes, 2000).

Como afirma Silva (2015, p. 28) “(...) o currículo deve motivar uma investigação ou um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual esse aumente progressivamente a compreensão do seu próprio trabalho e aperfeiçoe assim o seu ensino”.

Incluindo como principal foco da atividade do professor o desenvolvimento do currículo, no cruzamento dos dois planos teórico e prático, coloca-se a necessidade de repensar a profissionalidade. Fernandes (2000, p. 26) posiciona-se dizendo que:

O professor não pode mais limitar-se às competências técnicas e relacionais que a sua ação imediata solicita, terá que ter cada vez mais a dimensão crítica da sua competência, para assumir o papel de intelectual comprometido em transformar as instituições educacionais em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia.

Leite e Ramos (2010, p. 29) corroboram com essa ideia afirmando que: “a universidade encontra-se em transformação, reconhecendo que a docência na lógica tradicional não consegue possibilitar as relações necessárias para um ensino centrado na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia e de competências de intervenção dos estudantes”.

O novo papel do professor como construtor do currículo, como responsável pela sua concepção e planejamento, requer um profissional capaz de refletir e de questionar suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos estudantes na época de transição em que se vive.

Já que a responsabilidade da implementação do currículo recai sobre o pensamento e a ação docente, a mudança curricular deve passar necessariamente pela valorização da subjetividade do professor, do seu conhecimento e da sua experiência. Quando essa valorização não acontece, a instituição corre o risco de não alcançar a almejada mudança curricular, por ter que enfrentar: a falta de clareza das funções relacionada ao docente na nova ordem instaurada; a falta de capacidade e conhecimentos necessários à implantação da proposta; os recursos necessários e a existência de dispositivos organizativos preexistentes e incompatíveis com a introdução da mudança almejada (Stenhouse, 1987).

A mudança Curricular proposta pela pós-modernidade poderá significar ruptura com as práticas já existentes ou não. Para que a mudança alcance a inovação nas práticas pedagógicas, alguns aspectos são definidos por Cunha (2006):

- *ruptura* – com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- *gestão participativa* – em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência;
- *re-configuração dos saberes* – anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.

- *reorganização da relação teoria/prática* -rompendo com a dicotimização; e *perspectiva orgânica* no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Em suma, a mudança curricular tende a se comprovar em sua prática e os professores possuem um certo grau de autonomia para colocar esse currículo em ação. No entanto, o currículo não é apenas influenciado pela experiência pessoal e profissional do professor, mas é também resultado de uma construção sócio-histórica, socioeconômica, política, que envolve vários atores e é reflexo de um processo de difícil negociação.

a) Reforma Curricular Pós LDB 9.394/96

No Brasil, as reformas curriculares são resultantes, de modo geral, de atos normativos do poder legislativo e/ou do poder judiciário. O estudo de Silva (2015) enfatiza as implicações das reformas curriculares no ensino de graduação pós-LDB de 1996, aponta a importância da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995, vinculado ao MEC, como ação decisiva para desencadear o processo de elaboração das DCN, o qual desencadeou a reforma nos currículos dos cursos de graduação no Brasil.

As primeiras ações foram identificadas no parecer de CNE do Cursos de Educação Superior (CES)n.º776 de 1997, que promoveu liberdade de composição de carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas nos currículos. São propostas para a redução na duração dos cursos e a flexibilidade na sua estrutura curricular. De acordo com o referido parecer, os novos currículos devem enfatizar a relação teoria e prática, sólida formação geral, competências adquiridas para atuar no mundo do trabalho.

Analiso que a promulgação da LDB 9.394/96 e as Diretrizes trouxeram orientações para as instituições de ensino superior como: a flexibilização no currículo, a expansão da educação a distância e da educação tecnológica, a internacionalização entre outros.

Desde o final dos anos 90, Século XX, as IES registram suas intenções, concepções pedagógicas em documentos formais, que são constantemente atualizados: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); PPI; Projeto Pedagógico de Curso (PPC), esses são exigidos pelo Ministério da Educação e periodicamente avaliados pelas comissões de avaliação. A disseminação desses conceitos tem um desdobramento na organização dos planos de ensino e na aula universitária.

A lógica da construção curricular se desloca cada vez mais, do ensino de conteúdos para o desenvolvimento de competências. As Diretrizes Curriculares definem um conjunto de

competências e habilidades a ser adotado no ensino de graduação, tanto gerais, quanto específicas. Segundo Freitas (2002, p. 156),

as diretrizes nacionais, em termos das competências, têm complementado com o estabelecimento de sistemas de avaliação. Desse modo, o currículo por competências passa a ser uma necessidade, já que exige a definição de desempenhos que demonstrem a sua aquisição e que possam ser avaliados.

A LDB de 1996 orienta a re/formulação dos Currículos, no que diz respeito aos bacharelados, regulou a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização, assim como teve suas diretrizes publicadas e, em muitos casos, reformuladas, como também definiram um conjunto de competências da profissão. Para os tecnólogos, houve o parecer do CNE/CES: N° 277/2006, que estabeleceu a sua organização por eixos por afinidade, apresentados no *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia* (última versão publicada em 2010), orienta carga horária mínima e o perfil de formação de cada curso. Para as licenciaturas, tem-se as resoluções 1 e 2/2006 e 1/2006 do CNE que apontam modificações importantes em direção à reflexão sobre a prática na formação de professores.

As IES brasileiras vêm se reconfigurando frente a essas políticas educacionais e reformulando seus currículos. Segundo Silva (2015, p. 62), “a reforma curricular pode trazer novas exigências de profissionalização dos professores deste nível de ensino, reconfigurando, assim, a docência universitária”, é para onde caminha essa pesquisa.

b) O Sistema Regulatório da Educação Superior

Com o efeito da expansão do ensino superior, o currículo na pós-modernidade amplia as práticas avaliativas por parte do governo brasileiro. No entanto, chama-nos a atenção para as políticas criadas que caracterizam o discurso da inovação e da qualidade, acompanhadas de concepções de práticas avaliativas.

Segundo Morosini (2008), existem duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma focada na [re]significação e transformação acadêmica, numa visão emancipatória; a outra envolvida com a constatação e o controle dos resultados e suas relações com o mercado, portanto, tendo como ponto de partida e de chegada marcos regulatórios. Assim também acontece com a concepção de educação de qualidade: uma que “apoia todos os direitos humanos (...) é localmente importante e culturalmente adequada (...) constrói conhecimentos, habilidades vitais, perspectivas, atitudes e valores” e outra, que é orientada por princípios financeiros, envolvendo

avaliações para credenciamento e mantendo o isomorfismo e a padronização, voltados ao mercado (Morosini, 2008, p.240).

Esse discurso de avaliar para medir a qualidade já não é de hoje. As primeiras iniciativas de avaliação no Brasil surgem com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES focalizando os programas de pós-graduação, em 1970 e com o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), que foi desenvolvido no final do governo militar, em junho de 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação. Em dezembro de 1993, foi criado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), por meio do lançamento de um documento básico da Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da Secretaria de Educação Superior e da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que tinham como objetivo desenvolver e elevar a qualidade e reflexão às instituições de ensino superior, dentro de uma visão formativa/emancipatória.

Os anos 90 também tiveram a intervenção direta da Lei 91.931/1995, que instituiu o Exame Nacional de Cursos (provão); decretos 2306/1997 e 3869/2001, que estabelecem a tipologia das instituições de ensino superior, diferenciando universidade de outros tipos de instituições igualmente válidas para a formação neste nível de ensino. Na segunda metade dos anos de 1990, instala-se uma proposta de avaliação por resultados, com a implantação do Provão (1996 a 2003) e, somente nos anos 2000, com a implantação do SINAES (Lei n.º 10.861/2004)¹⁶, o tema qualidade de ensino assume um caráter crítico para consolidação do processo de avaliação em todas as instituições de educação “superior no país. O SINAES está voltado para o currículo, a formação dos professores, assim como a infraestrutura e cultura organizacional da IES e seus respectivos cursos.

Em conformidade com o INEP, em termos de indicadores que encaminham para a qualidade da educação superior, há três aspectos essenciais apresentados e regulamentados (inclusos no Decreto n.º 3.860, 2001): avaliação das IES; avaliação dos Cursos de Graduação; avaliação do Desempenho dos Estudantes da Graduação. Tendo como os principais processos de regulação: a autorização e o reconhecimento dos cursos; e o credenciamento e renovação de credenciamento de Instituições de Ensino Superior.

De acordo com o Manual de Orientações Gerais do SINAES/MEC (INEP, 2004, p.14), as informações oriundas do processo de avaliação de cada IES “[...] são um importante ponto de partida para o desenvolvimento da autoconsciência institucional e para a própria atividade avaliativa”. Para

¹⁶Criado pela Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Para saber mais, acesse: < <http://portal.inep.gov.br> >.

tanto, são dez as dimensões que devem ser analisadas e avaliadas em conformidade com as especificidades de cada instituição. Porém, elas não devem ser vistas como fatores limitadores. De maneira geral, essas dimensões, voltadas para a qualidade dos cursos de graduação, requerem que sejam analisadas considerando a natureza jurídica de cada instituição (pública ou privada), bem como sua organização administrativa (faculdades isoladas, centros universitários, universidades) e pedagógica.

Dentro desse contexto, as IES privadas são as que mais sofrem tensões, com o pouco investimento em pesquisa, apresentam dificuldades na institucionalização da prática de pesquisa e na estruturação dos cursos de Mestrado e Doutorado, o que compromete sua avaliação institucional.

Barboza (2012, p. 71) afirma que entre as exigências da legislação, a partir de 2010, no que tange ao processo de credenciamento de universidades (tanto públicas quanto privadas), está a necessidade da existência de quatro Programas de Mestrados e dois Doutorados. Isso tem desafiado as universidades com pouca tradição na pesquisa e na pós-graduação, independentemente de sua classificação administrativa, a fortalecerem políticas institucionais, de modo a atender a esses novos padrões de exigência. O não cumprimento dessa exigência comporta a não renovação do reconhecimento como universidade e o retorno à categoria de centro universitário, com a perda da autonomia universitária.

O cenário é preocupante, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2014, a distribuição de Docentes por grau de Formação no Brasil, a rede pública detém grande parte dos docentes doutores em período integral, ficando para a rede privada grande parte dos docentes mestres e especialistas. Isso significa que as privadas carecem de docentes doutores para desenvolver pesquisas, além faltar remuneração aos poucos docentes doutores que desejam pesquisar e publicar, isso faz com que esses docentes fiquem distantes de atingir o perfil profissional exigido pela CAPES, que comporta a dedicação integral e publicações de alto impacto. Esses dados colocam em evidência a falta de incentivo das IES privadas em promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto, as instituições de ensino superior não deixam de exigir cada vez mais uma maior *qualificação profissional* dos seus docentes, a fim de melhorar em seu lugar no ranking nas avaliações externas.

Além da titulação, tem um outro agravante para as universidades privadas que impacta no sistema de avaliação, diz respeito ao reduzido quadro de professores com dedicação em tempo integral. Segundo os estudos de Barboza (2012), no estudo realizado sobre o mapeamento do ensino superior das universidades privadas brasileiras, ao mencionar os docentes, utiliza o conceito “funções docentes” para definir a sua condição de trabalhador nas IES privadas, pelo fato de muitos

docentes atuarem em mais de uma instituição. O trabalho em diferentes instituições é possível devido ao regime de trabalho adotado, em que os professores são obrigados a conviver com a condição de horista. Os dados do estudo de Barboza (2012) confirmam o predomínio do regime horista (62%), seguido do tempo parcial (24%) e do tempo integral (14%). Como horista, o docente vê-se na condição de assumir o maior número de turmas, aumentando o trabalho em tamanho e intensidade, como alternativa para obter um salário mais digno.

Outro sujeito avaliado são os estudantes, conforme o censo da educação superior de 2014 aponta, dos 74% estudantes matriculados no ensino superior na rede privada, 63% estão nos cursos noturnos e são trabalhadores, não possuindo tempo para dedicarem-se a outras atividades acadêmicas, como a pesquisa, extensão, monitoria, estágio, eventos etc. São trabalhadores que estudam, originários de famílias de baixa renda, de acordo com os resultados do questionário socioeconômico do ENADE (MEC, 2013), que confirmam, assim, o empobrecimento dos universitários. Os estudantes que frequentam o ensino noturno apresentam idade média de 30 anos, alguns com família para sustentar e são avaliados por docentes como estudantes que apresentam uma precariedade social, econômica e cultural, refletindo esse déficit na aprendizagem, apresentam dificuldades de leitura, interpretação e escrita. Essa condição de estudante/trabalhador contribui para a falta de tempo, comprometendo o desempenho nas avaliações externas, não possuem dedicação de tempo para participar das atividades de extensão, pesquisa, estágio, monitoria, grupos de pesquisa, entre outras atividades acadêmicas que qualificam o processo de aprendizagem.

Esse cenário, aliado ao sistema de avaliação, vem provocando nas Universidades preocupação, não apenas nos gestores, mas também no corpo docente, discente e funcionários de modo geral. O quadro de tensões presentes decorre, em grande parte, das políticas públicas de avaliação institucional e do processo competitivo entre as IES privadas, que fomentam análises valorativas diferenciadas sobre as instituições que, muitas vezes, podem ser prejudiciais à imagem das IES junto à sociedade. Nesse contexto, estão em jogo as relações entre as decisões acadêmicas e as formas de controle feitas pela estrutura de poder econômico-social que presidem o ensino e a produção de conhecimento nas universidades de modo geral.

Cunha (2006) afirma que os professores universitários brasileiros estão submetidos progressivamente à lógica concorrencial estimulada pelos modelos externos de avaliação. No plano político e social há, também, uma evidente desvalorização do professor que, na lógica capitalista, começa a ser visto como “um investimento” que merece a atenção do empregador, desde que tenha um perfil que atenda às exigências da luta concorrencial, o que o torna descartável quando isso não acontece. Talvez o fato mais dramático seja a ameaça de desemprego vivenciada pelos professores a cada início de semestre letivo. Diante dessas circunstâncias, resta a esses profissionais conviverem

com a realidade da redução de horas de trabalho e, conseqüentemente, de salário e, ao mesmo tempo, com o aumento de estudantes por turma semestrais e cursos diferentes, como resultado de medidas econômicas.

Os modos de regulação do sistema da educação superior trazem implicações/mudanças acadêmico-pedagógicas no interior das IES, com o objetivo de atender às exigências legais e ao redimensionamento de sua estrutura administrativa e financeira, como formas de enfrentar os desafios impostos pela conjuntura atual em que vivem as IES privadas, da qual as comunitárias não foram poupadas. No entanto, esse cenário não só modifica os currículos mas também traz novas exigências de profissionalização para os docentes universitários, reflexões que pretendo aprofundar mais à frente.

CAPÍTULO IV - CARACTERIZAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E PEDAGÓGICA DA UNISUL

Parte-se do pressuposto de que a Universidade do Sul de Santa Catarina constitui um cenário de formação com características próprias e bem definidas, tanto em suas condições geográficas e culturais, como nas características institucionais e acadêmicas que fazem dessa universidade uma espaço de atuação docente peculiar que precisa de estudos próprios. Neste capítulo, apresento dados e documentos normativos da UNISUL, que é o campo de estudo desta pesquisa, para caracterizar seus aspectos: social, político e pedagógico frente ao referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. O item 4.1 refere-se aos aspectos históricos e políticos da expansão da UNISUL. O item 4.2 faz um diagnóstico sobre quem são os professores que atuam na UNISUL. O item 4.3 contextualiza as ações de formação continuada promovidas pela instituição.

Este capítulo contribui para responder às seguintes perguntas: Como foi a expansão da UNISUL no final do século XX, pós anos 90? Quais as mudanças curriculares da UNISUL pós anos 90? Qual o perfil profissional dos professores que atuam na UNISUL? Como a UNISUL desenvolve a sua pedagogia universitária?

4.1 Reflexos da Expansão do Ensino Superior na UNISUL

O Estado de Santa Catarina teve sua primeira Faculdade fundada em 1943, Faculdade de Ciências Econômicas, Farmácia e Odontologia em 1952, Filosofia e Medicina em 1956, Serviço Social em 1958 e Engenharia Industrial em 1960. Esse conjunto de Faculdades deu origem à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na década de 60. Conforme relata Velho (2003), “após a criação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1961, foi constituída a Universidade do Estado de Santa Catarina, em 1965, ambas na capital. A educação superior somente foi interiorizada a partir dos anos de 1970, na maioria dos casos por iniciativas das universidades comunitárias e municipais”.

Hoje o sistema de educação superior catarinense é composto por 98 IES. Somente 17 dessas são públicas, 65 são privadas e 16 são comunitárias/confessionais/filantrópicas. Nesse cenário, o Estado possui uma taxa de escolarização líquida no ensino superior de 22,3% de alunos entre 18 a 24 anos matriculados, acima da média nacional que é 21,4% (SEMESP, 2015). De acordo com os dados do INEP (2015, p.24), “há 224.210 matrículas no ensino de graduação em Santa Catarina, das

quais 41% encontram-se nas universidades comunitárias”, a qual é a razão social da universidade pesquisada.

Esses dados fortalecem os estudos de Lauxen (2006, p. 238), ao defender a tese de que as universidades comunitárias podem ser vistas como instituições voltadas para o desenvolvimento regional “(...) como instituição integrada à comunidade, agente de transformação social, que promove o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, preocupada com o desenvolvimento social e econômico da região”. No entanto, vale ressaltar que essas instituições passam a existir para preencher uma lacuna deixada pelo Estado na oferta da Educação Superior, pois as públicas iniciaram seus trabalhos nas capitais dos estados, deixando descoberto as cidades do interior.

Segundo Silva (2015, p. 40) “as instituições comunitárias são organizações privadas com objetivos públicos, pois se caracterizam pela união de pessoas que trabalham juntas por um mesmo fim. Criadas para não terem lucros, em nome do bem comum, quando essas instituições acumulam recursos, devem reinvestir para o alcance dos objetivos do projeto fundador”. Santos (2010) reconhece que algumas IES privadas tem objetivos cooperativos ou solidários, não lucrativos no caso das universidades privadas comprovadamente sem fins lucrativos, o contrato social educacional tem de ser diferente, tanto o que vigora no setor público, como do que vigora no setor privado lucrativo.

Além da responsabilidade de ter o título de comunitária, tem ainda que obedecer a determinados critérios para ser enquadrada como Universidade: sendo obrigatório desenvolver, para além do ensino, a pesquisa e a extensão; 1/3 dos professores com título de mestres ou doutor e 1/3 trabalhando em tempo integral; possuindo no mínimo quatro programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Segundo os estudos de doutoramento de Barboza (2012, p. 48), a qual também realizou sua pesquisa em Universidade comunitária brasileira, as instituições comunitárias além de terem que cumprir com exigências, também vivem dilemas e tensões geradas pelo crescimento e pela competitividade das IES privadas de natureza empresarial/comercial pós 1990. Sendo assim, as universidades comunitárias, vêm sendo desafiadas a conviver com tal competitividade, ofertam cursos por preços muito baixos, e, muitas vezes, com qualidade acadêmica questionável. A disputa é desigual, pois para se ter o *status* de Universidade, o volume crescente de despesas que as comunitárias arcam é maior, precisam apresentar uma porcentagem de professores integrais com titulação de mestres e/ou doutores, programas de *stricto sensu*, investir em programas e projetos de pesquisa e extensão aliados ao ensino. Outra ameaça que influenciou a perda de matrículas nas universidades comunitárias foi a expansão e interiorização das IES federais.

Para se manter as comunitárias oferecem um programa próprio de bolsas para os estudantes de baixa renda, ligada ao Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES¹⁷), além de ser beneficiada com os programas de bolsas do Artigo 170 e 171, financiados pelo Governo do Estado de Santa Catarina, PROUNI e do programa de Financiamento Estudantil-FIES, que tem ajudado a preencher as vagas ociosas e, por conseguinte, a viabilizar a sua sobrevivência financeira. Outra ação importante para auxiliar na vida financeira das universidades comunitárias é o amparo da Lei das comunitárias sancionada em 13 de novembro de 2013, a qual indica que as IES comunitárias terão acesso aos editais de órgãos governamentais que anteriormente eram direcionados apenas para as IES públicas, isto é, são credenciadas para concorrerem aos financiamentos federais. Essa ação soma-se ao FIES e ao PROUNI e contribui para diminuir o endividamento e prover instituições com fundos para reinvestir no seu próprio sustento.

Hoje, em Santa Catarina, são um total de 16 Instituições Comunitárias que integram o Sistema ACAFE: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (1965) Florianópolis, Joinville e Lages; Universidade Regional de Blumenau (FURB) (1964) Blumenau; Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) (1970) Itajaí; UNISUL (1964) Tubarão; Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) (1969) Joaçaba; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) (1965) Joinville; Universidade do Constestado (UnC) (1970) Caçador, Canoinhas, Mafra, Concórdia e Curitiba; Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) (1966) Rio do Sul; Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) (1968) Criciúma; Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) (1965) Lages; Católica (1976) Jaraguá do Sul; Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) (1971) Chapecó; Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) (1973) Brusque; Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) (Caçador); Centro Universitário Barriga Verde (UNIBAVE) (Orleans); Centro Universitário Municipal de São José (USJ) (São José). Dessas, duas são públicas e gratuitas, sendo uma municipal, USJ e outra estadual, UDESC, e 14 instituições são privadas e comunitárias. Esse conjunto de IES atende 52 cidades catarinenses e aproximadamente 80% do número de estudantes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação no ensino superior catarinense. Segue na Figura 4 o mapa do Estado de Santa Catarina com a localização das IES da ACAFE:

¹⁷ Reestruturação e Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), Lei nº 12.688, de julho de 2012. Tem como objetivo assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação do plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.

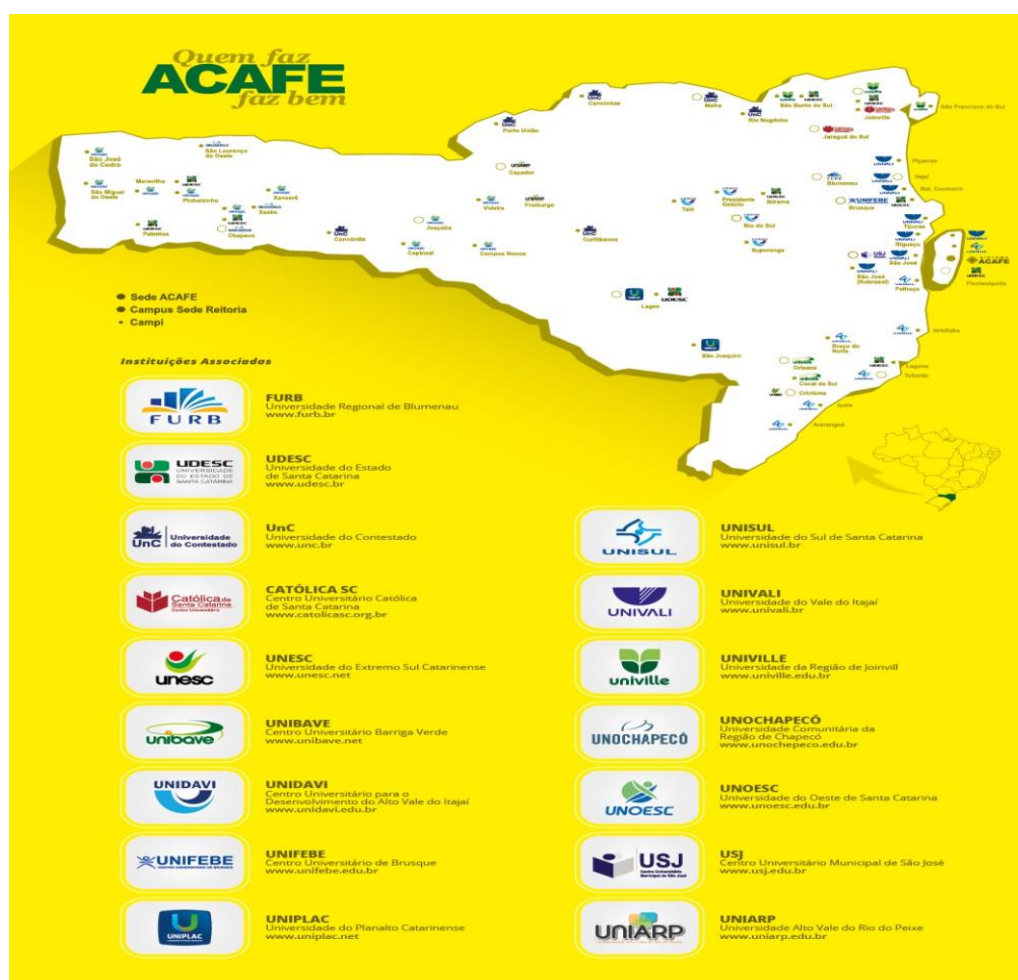


Figura 4. Mapa com as Instituições de Ensino Superior da ACADEMIA DE ACADEMIAS (ACAFE)

Fonte: ACADEMIA (2016).

A UNISUL, sendo uma universidade comunitária, acompanhou essa expansão do ensino superior em Santa Catarina. Há 50 anos, líderes da comunidade de Tubarão se mobilizaram e criaram, por Lei municipal, a Faculdade de Ciências Econômicas, em 1964, dois anos depois, tornou-se Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC), em 1989, foi credenciada como Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Uma vez constituída como Universidade, as comunidades do interior viram na UNISUL a possibilidade de parceira no desenvolvimento de suas regiões e uma aliada no sentido de reter em seus locais de origem jovens que, assim, atenderiam à vocação dos municípios.

Nesse processo de interiorização do Ensino Superior em Santa Catarina, como verificou-se acima uma dezena de instituições replicava o mesmo modelo da UNISUL ou outros modelos, mas sempre criadas pelo Município, sob a forma de Fundação, uma em cada região do Estado. Para criar força e dar visibilidade ao trabalho que estava sendo desenvolvido no interior do Estado, essas pequenas instituições se uniram e criaram a ACADEMIA. O objetivo principal foi conquistar o reconhecimento legal do Estado e do Governo Federal, em relação ao trabalho sério e ético que

vinha sendo desenvolvido por essas Instituições, além de se fortalecerem com ações conjuntas, como: vestibular integrado, oferta de cursos de pós-graduação conjunto, buscar as melhorias dos campi.

Na década de 90, século XX, a UNISUL desponta e se consolida como uma das maiores Universidades de Santa Catarina, ampliando sua atuação geográfica, quadruplicando o portfólio e o número de estudantes, da Educação Básica à Pós-Graduação. Resultado de seu processo de reformulação pedagógico e sua estratégica de expansão territorial, em 1992, a Universidade inicia suas atividades no extremo-sul do Estado, criando o Campus de Araranguá.

Estabeleceu-se na UNISUL um plano de ações para o período 1993/97 e um Plano Diretor até o ano 2000. Diversas medidas foram resultantes desse planejamento, sendo que a mais relevante, em termos de expansão e consolidação da universidade, foi a decisão, de fevereiro de 1996, de reformular o Estatuto e alterar a área de abrangência da UNISUL, estendendo-a para a faixa do Estado de Santa Catarina, compreendida entre a Serra Geral e o Oceano Atlântico, a partir da capital do Estado até a divisa com o Estado do Rio Grande do Sul. O Conselho Estadual de Educação havia baixado uma resolução que abria a possibilidade de as instituições criarem unidades e cursos fora de sede. Assim, os dirigentes da UNISUL tomaram a decisão de ampliar sua área de abrangência e instalar-se em Palhoça, no município da Grande Florianópolis, criaram o *Campus* de Palhoça, mais adiante denominado *Campus* da Grande Florianópolis (Ehrensperger, 2009).

Em 1998, foram criadas as Unidades de Laguna, Imbituba, Içara e Braço do Norte. Em 2002, a UNISUL já contava com mais de 20 mil estudantes e, aproximadamente, mil professores, atuando em 54 cursos de Graduação. Nesse mesmo ano, foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) para ofertar, pela modalidade a distância de educação, cursos de pós-graduação *lato sensu*. Um ano depois, obteve o credenciamento para oferta de graduação a distância e autorização para atuar em cursos sequenciais (UNISUL, 2015c). Dados revelam o crescimento da UNISUL na década de 90, confira na Tabela 1.

Tabela 1

Dados da UNISUL – Professores, Matrículas e Cursos

Ano	Professores	Matrículas	Cursos de Graduação
1995	403	7.092	21
1998	771	13.294	27
2002	1674	20.000	54
2016	1248	30.000	75

Nota. Fonte: Dados extraídos do PDI e do Setor de Movimentação e Registro de Pessoas da UNISUL, 2015.

Apesar do aumento dos cursos e das matrículas em 2016, a UNISUL reduziu o quadro de professores para se tornar competitiva frente à criação de outras IES. Perdeu em quantidade mais qualificou o corpo docente, tanto na elevação da titulação quanto no aumento da carga horária nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O grande número de profissionais formados é um indicador de que a UNISUL contribui diretamente para o desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (SC), no qual o Estado ocupa a quarta posição no ranking econômico nacional, tendo o maior Produto Interno Bruto - PIB per capita da região Sul do Brasil. Em termos sociais, ocupa a terceira posição entre os Estados brasileiros no Índice de Desenvolvimento Humano – (IDH) (2015). No que se refere à educação, os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (2012) revelam que cerca de 47% dos alunos que fizeram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2012 obtiveram nota superior a 450 pontos e não zeraram em redação. Considerando os estados brasileiros, Santa Catarina foi o destaque com 57,1% dos alunos com nota superior a 450 pontos e redação com nota acima de zero. Essa trajetória do ensino médio reflete na taxa de matrícula no Ensino Superior que atinge 23,3% de alunos entre 18 a 24 anos, acima da média nacional, que é 21,4% (SEMESP, 2015).

Na Obra de Giustina e Muller intitulada *As Instituições também têm alma: a UNISUL e sua História* (2012), aponta que prefere chamar a UNISUL como uma Universidade da Comunidade ao invés de uma Universidade Comunitária. Outra observação que os mesmo autores abordam é sobre a filantropia, afirma que “a UNISUL é filantrópica e não apenas pratica a filantropia, pois ser filantrópico é existir em função e estar a serviço da comunidade 100%, mesmo que nos conceitos burocráticos pratique apenas 20% da receita em filantropia como preconiza a lei”. Sendo assim, é possível dizer que a UNISUL faz portanto filantropia e é filantrópica.

Segundo Giustina e Muller (2012) há meio século essa instituição sem fins lucrativos, filantrópica e comunitária rompeu o que parecia utópico para a década de sessenta: popularizar o acesso ao ensino superior e levá-lo para o interior do Sul de Santa Catarina. A criação da UNISUL deu-se por um grupo de cidadãos, conforme descreve o autor:

(...) junto com Padres da Paróquia local, apoiado pelo Governo Municipal, os quais envolveram trezentos investidores (um movimento comunitário que abrangeu representantes de várias classes sociais: advogado, agricultor, bancário, clero, comércio, construtor, contador, correios, doméstica, farmacêutico, ferroviário, indústria, labrador, médico, professor, dentista e engenheiro civil) nas ações da construção do “Ginásio Sagrado Coração de Jesus, Sociedade Anônima”, o que se tornou a semente que viria posteriormente se transformar em UNISUL. Essa construção virou patrimônio histórico-cultural e hoje funciona a sede da Reitoria da UNISUL (Giustina e Muller, 2012, p. 38).

Nessa trajetória histórica a Universidade foi mantida pela Fundação UNISUL e regida pelo Conselho Curador, um órgão superior, composto por representantes das instituições mantenedoras da Universidade: o Governo Municipal, executivo e legislativo; e representantes da sociedade civil, cabendo ao Conselho Universitário, órgão deliberativo superior, avaliar as decisões emanadas do presente Conselho e da comunidade acadêmica.

A UNISUL rege-se, por seu Estatuto, Plano de Gestão, PDI, Projeto Pedagógico Institucional, Regimento Geral, Resoluções do Conselho Universitário, da Reitoria, das Congregações de Curso e por outros atos normativos dos órgãos que a integram.

De acordo com o PPI (UNISUL, 2015d) em conformidade com o seu Estatuto, a estrutura organizacional da UNISUL, divide-se nos seguintes órgãos deliberativos, executivos, consultivos e de apoio:

- Administração Central: deliberativo/conselho universitário e executivo/reitoria.
- Administração dos Campi: executivo/direção de campus, apoio/gerência de campus e consultivo/colégio de campus.
- Administração dos Cursos: deliberativo /congregação de curso, executivo/coordenação de curso, consultivo/ seção da congregação de curso, apoio aos cursos/coordenação de Unidade de Articulação Acadêmica (UnA).

Processograma - visão da macroestrutura da Universidade

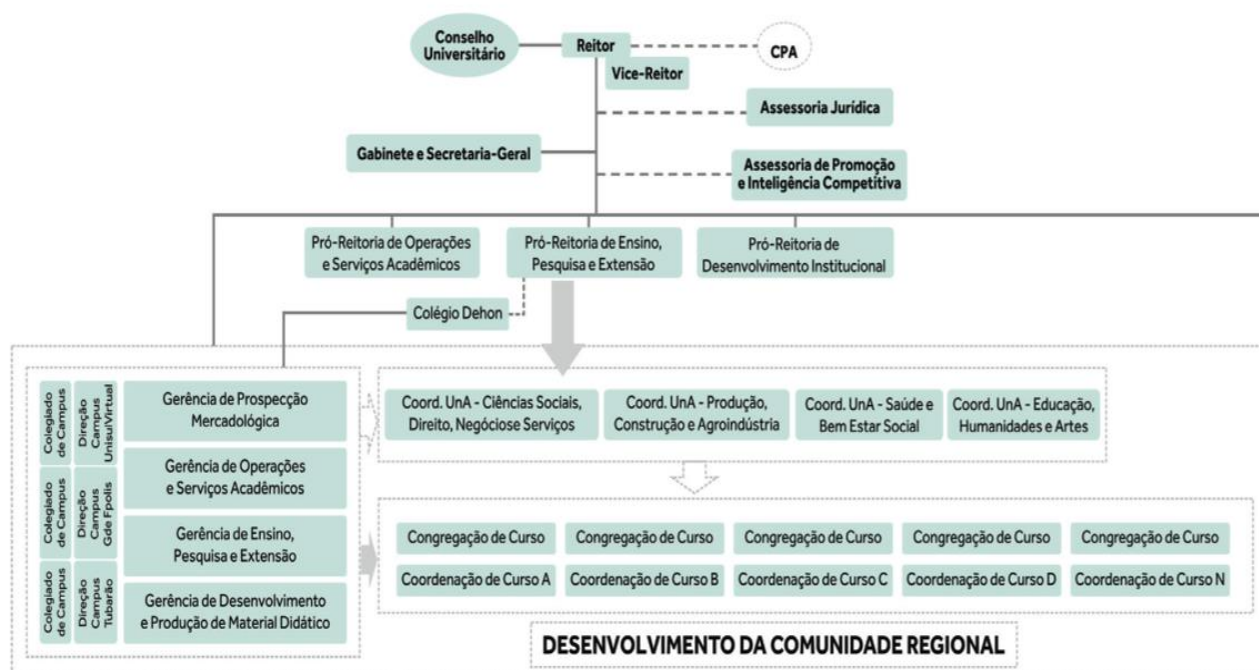


Figura 5. Macroestrutura da UNISUL

Fonte: Relatório Anual de Atividades – UNISUL (UNISUL; 2015).

Desde 1964 não parou mais de crescer expandiu-se para três campi: Tubarão, Grande Florianópolis e Virtual. Possui aproximadamente 30 mil alunos matriculados, distribuídos em 75 cursos de Graduação: entre tecnólogos, licenciaturas e Bacharelados, ofertados na modalidade presencial e à distância. Conta aproximadamente com 1250 professores para atuar nos Cursos de Graduação e 350 professores distribuídos entre o ensino fundamental e a Pós-graduação, com o suporte de 900 técnico-administrativo, totalizando 2.500 colaboradores.

Sobre o processo de ingresso dos estudantes de Graduação na Universidade, em média cada Curso possuem 100 vagas autorizadas anuais, são ofertadas em diferentes processos: 1) processo via vestibular unificado realizado pela ACADE; 2) processo seletivo que avalia o desempenho acadêmico do candidato no ensino médio por histórico escolar; 3) processos de ingresso para vagas novas em Programas Federais: PROUNI e PROIES; 4) processos seletivos para ingressantes em vagas remanescentes: reingresso e de Transferência Externa e Interna.

Além da graduação, a UNISUL oferece pós-graduação, são oferecidos cursos *stricto sensu*, sendo dois programas de doutorados: Ciências da Linguagem e Ciências da Saúde; e tem-se cinco mestrados nas áreas de: Educação; Administração; Ciências da Saúde; Ciência da Linguagem e Engenharia. No entanto, os números ainda são tímidos, a IES tem dificuldade em ter professores com perfil e produção científica qualificada para construir novos programas. No que se refere aos cursos *lato sensu*, já foram ofertadas mais de 80 nas diferentes áreas, para aperfeiçoar e atualizar aqueles que já estão formados e atuando no mercado de trabalho.

A Universidade conta com aproximadamente 350 bolsas de pesquisa distribuídas entre os seguintes Programas: Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), ambos vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 170; Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 171, financiado pelo Governo do Estado de Santa Catarina; o Programa UNISUL de Iniciação Científica (PUIC). Além dos programas, a UNISUL, também possui uma Agência de Gestão, Desenvolvimento Científico, Tecnologia e Inovação (AGETEC), que dá suporte para a captação de editais e desenvolvimento dos projetos.

Destaca-se que as pesquisas vinculadas a essas programas, quando necessárias, são submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISUL, o qual é responsável por todas as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, direta ou indiretamente, desenvolvidas na UNISUL, assumindo função consultiva, deliberativa e educativa. Trata-se de um colegiado

interdisciplinar e independente, criado em 2002, para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa na Universidade de acordo com os padrões éticos e pautado na legislação vigente.

Referente ao ensino, conforme apresenta-se mais a frente, o currículo da UNISUL é constantemente revisto e qualificado conforme as necessidades que se apresentam no decorrer do contexto histórico.

Para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, a UNISUL disponibiliza dois Programas que auxiliam na gestão pedagógica: 1) Programa de Formação Continuada (criado em 1998) e, 2) Programa de Assistência Pedagógica (criado em 2003). O primeiro programa, tem como objetivo oferecer formação continuada aos Colaboradores da UNISUL, onde destaca-se os docentes, espaço de profissionalização docente para atuar no ensino superior. O segundo programa é o da Assistência Pedagógica, são profissionais qualificados na área da educação que assessoram os processos de ensino e aprendizagem nos Cursos de Graduação, visando à efetiva implementação dos projetos pedagógicos dos Cursos, e também são responsáveis por planejar, propor e acompanhar todo o processo de Formação Continuada Docente, dos quais detalharei neste capítulo mais a frente.

Os dois Programas, acima mencionados, atuam em conjunto com o *Programa de Promoção de Acessibilidade* (UNISUL, 2000) e o *Programa de Monitoria* (UNISUL, 1996), também desenvolvidos pela UNISUL. O primeiro atende às pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, necessidades especiais temporárias e transtornos, através de um conjunto de suas ações. Tem por objetivo, garantir o acesso ao conhecimento ofertando as condições igualitárias necessárias para que o ensino, a pesquisa e extensão aconteçam além de assegurar o acesso físico aos espaços, serviços e recursos de aprendizagem, o que o caracteriza como instrumento importante para que a educação inclusiva efetive-se assim como o exercício da responsabilidade social (UNISUL, 2015c). O segundo programa, de Monitoria, também oferece suporte ao ensino. O monitor tem como finalidade dar suporte a esclarecimento de dúvidas dos estudantes de graduação sobre determinado conjunto de conteúdos e também auxiliar o professor no planejamento das atividades do processo de ensino e aprendizagem.

Para avaliar as ações de ensino, pesquisa e extensão e gestão dos cursos, a UNISUL faz parte de um processo de avaliação tanto interno quanto externo, ambos estão articulados com as legislações, Decretos, Portarias, Notas Técnicas, procedimentos, instrumentos e indicadores regulamentados pelo SINAES.

No que se refere às avaliações externas, destaca-se o SINAES através da Lei N.º 10.861 de 14/04/2004, que se propõe avaliar o ensino superior através de procedimentos que visam

supervisionar e regular o ensino com a finalidade de: a) melhorar a qualidade de ensino; b) orientar a expansão da oferta; c) aumentar a eficácia acadêmica social e institucional; d) aprofundar o compromisso da responsabilidade social da IES.

Os cursos são avaliados por comissões de especialistas que visitam a IES, para que possam obter o Reconhecimento e/ou a Renovação de Reconhecimento de Cursos. Importante situar que até 2015 os cursos da UNISUL foram autorizados e avaliados pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, o qual credenciou e reconheceu os cursos para seu funcionamento.

Comforme já mencionado, em 2016 com o processo de migração da UNISUL para o Sistema Federal de Ensino, a universidade passa por um novo processo de avaliação de atos autorizativos dos cursos, ou seja, receberá novamente a visita de especialistas do Ministério da Educação para autorizar, reconhecer e/ou renovar o reconhecimento dos cursos para serem avaliados sobre as seguintes dimensões: organização didático-pedagógica; corpo docente e tutorial; e infraestrutura. A UNISUL receberá as comissões externas a partir de 2017 e terá que atender as recomendações orientadas, para atuar nos aspectos a serem aprimorados.

Os estudantes também são avaliados, por meio do ENADE, que avalia a aprendizagem dos estudantes concluintes da graduação por meio da aferição da apropriação dos conteúdos, habilidades e competências previstas nas Diretrizes Nacionais dos Cursos. A escala de conceito vai de 1 a 5, e os cursos que obtiverem nota abaixo de 3, precisam firmar um compromisso com o Ministério da Educação para se qualificar, caso não venham a cumprir com o firmado sofrerão punição de não abrir novas turmas e até mesmo cassação de autorização do funcionamento do curso.

A gestão do ENADE na UNISUL é desenvolvida de forma bastante criteriosa e abrange um trabalho metódico de vários níveis de gestão e das áreas implicadas com o exame, que se reflete em atividades, entre elas estão:

- 1) as inovações metodológicas que impactam nas atividades formativas e práticas pedagógicas impulsionadas pelas avaliações do Enade; 2) os resultados gerados que oferecem subsídios para a autorregulação pertinente; 3) a função do Enade no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e as implicações de seus resultados; 4) o foco discente do exame pela relação estabelecida entre avaliação e regulação da Educação Superior (UNISUL, 2015c, p. 96).

Desde 2008, o INEP criou mais dois indicadores que somam ao ENADE, o conceito preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral dos Cursos (IGC). O curso que obtiver acima de 3 no CPC (avalia o desempenho dos Estudantes – ENADE; as condições de infraestrutura e instalações; os recursos didáticos pedagógicos e o corpo docente) fica dispensado para receber a visita in loco das comissões de avaliação.

Como prática de autoavaliação interna, a UNISUL possui desde 2010 a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que atende às diretrizes propostas pelo SINAES, é constituída por representantes dos docentes, dos estudantes, dos técnicos administrativos e da sociedade civil organizada, realiza processos que objetivam a auto avaliação institucional com vista a subsidiar a comunidade acadêmica para atuar em prol do aperfeiçoamento contínuo e da inovação dos serviços educacionais e da gestão universitária. Os relatórios da CPA são emitidos anualmente e encaminhados às Coordenações de Curso dados sobre os seguintes indicadores que os estudantes respondem: segurança pessoal, salas de aula, bibliotecas, laboratórios, áreas de convivência e espaços esportivos, clínicas, equipamentos de informática e software, programas de inclusão: benefícios de bolsa e descontos, atendimento ao acadêmico, ouvidoria, atividades de extensão, atividades de pesquisa, intercâmbio, atendimento as necessidades especiais, participação dos estudantes em órgãos de gestão, projeto pedagógico do curso, professores, planos de ensino, coordenação de curso, estágios não obrigatórios e eventos.

Além desse formulário geral, o CPA aplica também o formulário de Avaliação das Unidades de Aprendizagem para os estudantes responderem, do qual avalia itens relacionados ao plano de ensino e ao desempenho do professor: atribuições regimentais (entrega do plano de ensino e cumprimento de horários); abordagens dos conteúdos (metodologia e conteúdo); didático-metodológico (tecnologia, pesquisa, extensão, teoria-prática, materiais); relacionamento e questões atitudinais (respeito e cooperação); avaliações (instrumentos, critérios e *feedback*); auto avaliação (participação e iniciativa). Tais relatórios são analisados junto pelo Coordenador de Curso junto a Assistência Pedagógica e são detectados aspectos que precisam ser melhorados e aspectos a serem preservados. Os dados são devolvidos a cada professor de modo a desenvolver uma cultura de aperfeiçoamento contínuo.

Tanto os dados das avaliações interna e externa, são discutidos em reuniões de Congregação e com o NDE, tendo como objetivo principal a qualificação do Projeto Pedagógico do Curso. A análise dos resultados dessas avaliações culminam em ações que são incluídas no Plano de Anual de Trabalho (PAT) dos *Campi*, das UnAs e dos Cursos, no entanto, a maior aposta está num currículo inovador e competitivo, que aponta como missão:

Ser uma Universidade de vanguarda, empreendedora e global, reconhecida pela ampliação do acesso à educação de qualidade e por contribuir com o desenvolvimento sustentável, em Santa Catarina e no País, para isso, aposta num currículo inovador que envolve a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (UNISUL, 2015d, p. 33)

Essa missão aponta para a esperança de democratizar a educação como direito, de se gerir recursos pelo seu próprio capital intelectual e material, de valorizar a titulação dos docentes e

qualificar as condições de trabalho para além do ensino, no exercício da pesquisa e da extensão, pois compreende que não existe qualidade na educação sem valorizar o docente. São ações que não produzem efeitos instantâneos e lineares, mas, como afirma Cunha (2006), anunciam novas possibilidades e apostas na perspectiva da possibilidade, (...) de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão, assim como na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social.

4.2 As Reformas Curriculares da UNISUL

Foram traçados os períodos de mudanças curriculares que impactaram na re/elaboração dos Projetos Pedagógicos da UNISUL, isso se deu em seis períodos: 1964; 1994; 2000; 2006; 2009; 2013. Essas mudanças representam a busca da Instituição para tornar-se competitiva e inovadora, atendendo aos requisitos legais e normativos da educação brasileira, sem perder de vista sua característica de universidade comunitária e formação profissional.

Para caracterizar as primeiras reformas curriculares, utilizei dados do estudo de Regina Maria Gubert Ehrensperger, sobre as Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Superior Brasil/Portugal, tese defendida em 2009, na Universidade do Minho, orientada pelo Doutor José Augusto Pacheco. Tal pesquisa, teve como *lôcus* também a UNISUL, da qual analisou o contexto interno da organização curricular da instituição e situou em quatro grandes períodos, sendo que o quinto e o sexto períodos realizei por meio desta pesquisa.

O **primeiro** foi da criação da instituição até seu primeiro planejamento estratégico (1964-1993), o qual se caracterizou como a fase do espontaneísmo curricular, não possuía normativas explicitadas sobre este assunto e cada proposta de curso era elaborada seguindo uma sistemática específica. O colegiado superior que analisava e aprovava as propostas recebia basicamente a matriz curricular a ser desenvolvida, com as disciplinas, sua carga horária e pré-requisitos a serem obedecidos. Poucos cursos dispunham de mais elementos além dessas informações.

A partir 1994, iniciou o **segundo** período de mudanças, a UNISUL instituiu uma equipe que passou a dirigir a universidade com uma visão marcadamente empresarial. Essa administração pode ser considerada um divisor de águas na história da instituição, no sentido de que modificou gradativamente o estilo de gestão, pois, mesmo mantendo os diversos colegiados em funcionamento, passou a tomar e a solicitar decisões de forma mais direta e focada em resultados.

Conforme identifiquei no capítulo III, a década de 90 foi um período em que, nacionalmente, o ensino superior privado se expandiu e afetou várias instituições, nesse caso, em especial, as

fundações educacionais existentes no interior de Santa Catarina. Os dirigentes da UNISUL adotaram uma medida, na época, pouco utilizada por instituições de ensino superior: a contratação de uma consultoria externa para a elaboração de um planejamento estratégico para que as instituições se tornassem mais competitivas e evitassem uma possível crise.

Foram definidas a missão, a visão e os valores institucionais, bem como estabelecidos três projetos estratégicos, entre os quais, o que tratava da (Re) discussão, (re) definição e (re) elaboração do projeto pedagógico institucional e dos cursos de graduação, isso motivou a todos os cursos passarem por um processo de reflexão do seu fazer pedagógico, tendo repercussões até o momento presente.

Assim, o planejamento estratégico se apresentou para os gestores como uma ferramenta de gestão que buscou a racionalidade e cada vez mais nitidamente a lógica da privatização, até aquele momento estranha à comunidade universitária, com seus critérios de resultados quantitativos de eficiência e eficácia, passa a fazer parte do cotidiano institucional, embora não se torne prevalecente de forma integral e sem conflitos, pois a cultura organizacional a elas se opõe, inicialmente na forma de clara resistência e, mais tarde, de forma menos visível.

Uma das consequências do planejamento estratégico foi a alteração, em 1997, do modelo estatutário e regimental da UNISUL, que extinguiu os departamentos e criou os centros por grandes áreas de conhecimento. Esse é o modelo organizacional oficialmente vigente até os dias atuais, em forma das UnAs, diz respeito ao agrupamento dos cursos por área de conhecimento, compartilham recursos, serviços e ações de ensino, pesquisa extensão. As UnAs estão assim organizadas: 1) Educação, Humanidades e Artes; 2) Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços; 3) Construção, Produção e Agroindústria; 4) Saúde e Bem-Estar Social.

Ainda nesse segundo período, de 1994 as 1999, foi definida, como um dos objetivos estratégicos, a gestão pedagógica fundamentada no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação, sendo assim, iniciou-se um movimento institucional de discussão sobre as diretrizes orientadoras para esses documentos.

Houve a ampliação do conceito de currículo e grade curricular para o de projeto pedagógico, realizou-se um resgate da história dos cursos, uma reflexão sobre suas bases epistemológicas e conceituais, um repensar dos currículos à luz desses elementos, uma revisão do sistema de avaliação do aproveitamento escolar e uma sistematização e registro do trabalho realizado, por meio dos documentos dos projetos pedagógicos dos cursos. Consolidou-se uma sistemática e metodologia para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos que foi, mais adiante, formalizada e institucionalizada no Regulamento da Graduação, referido adiante, assim como um fluxo de

aprovação dos projetos dos cursos. As matrizes apresentavam itens e princípios fundamentais que deveriam orientar a composição dos documentos.

No **terceiro** período, início do século XXI, de 2000 a 2005, configurou-se a fase do alinhamento dos Projetos Pedagógicos de Cursos com a Lei de Diretrizes e Base do Sistema Educacional Brasileiro, Lei n.º 9.394/96 e as DCN.

Importante destacar que a lei pôs fim ao modelo único de educação superior. A partir de então, o critério utilizado para definir uma Universidade tornou-se a “qualidade dos seus serviços” e, em decorrência dessa, a autonomia para abrir e fechar cursos. Permitiu a organização das Instituições de Ensino Superior em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Isoladas, interessando de cada uma a “competência” com que desempenha suas atividades.

Nesse contexto, houve a criação de diretrizes para os cursos de graduação (Parecer 776/97), o termo – Diretrizes Curriculares - substitui a expressão currículos mínimos, tornando os currículos mais flexíveis, diversificados e modernos, aspectos que os Currículos Mínimos não possibilitavam. Os Currículos Mínimos fizeram parte das políticas do governo militar e da sua visão nacionalista de Estado, previam pouca flexibilidade para as diferentes regiões e culturas nacionais, com uma base comum rígida de conteúdos seria mais fácil controlar a formação, inclusive na dimensão ideológica.

No entanto, esse contexto se modifica com a LDB de 1996, a ideia de flexibilidade implica desregulamentação e maior autonomia das instituições em definir seus projetos pedagógicos, tendo como pano de fundo não mais os currículos mínimos, e sim, orientações gerais.

Essas e outras decisões marcaram as mudanças no ensino superior brasileiro. Segundo o Edital n.º 04/12/1997, da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, as mudanças curriculares dos cursos de graduação têm como foco transformar a estrutura dos currículos, tornando-os mais flexíveis, conforme consta: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Para Catani, Oliveira e Dourado (2001), todo esse idéário de flexibilização curricular assimilado pelos documentos de políticas para a educação superior no Brasil:

(...) decorre da compreensão de que estão sendo protagonizadas mudanças no mundo do trabalho e, consequentemente, nos perfis profissionais. Tais dinâmicas naturalizam o espaço da universidade como campo de formação profissional, em detrimento de processos mais amplos, reduzindo o papel das universidades, com o risco de um aligeiramento da formação, visando a massificação do ensino superior no país (p.5).

Os estudos de Oliveira (2000) mostram que a flexibilização, diversificação e diferenciação visavam a expandir a oferta da Educação Superior e torná-la mais ágil no atendimento e na produção de um saber focado no desenvolvimento capitalista. Da mesma forma, também foi estímulo à: criação de centros universitários com autonomia para abrir novos cursos e estabelecer currículos; regulamentação de cursos sequenciais - cursos superiores de curta duração, de formação profissional específica, como alternativa aos cursos de graduação; flexibilização curricular – desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para determinados grupos ou regiões, a fim de combater a evasão, aumentar a participação de outros segmentos da sociedade (como o mercado de trabalho) na formação do aluno; consolidação do Sistema Nacional de Avaliação; consolidação de programas de ensino a distância, em diversas modalidades, inclusive graduação; definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários, com privilégio da “produtividade” da instituição - como o número de alunos de graduação.

Dentro desse cenário de mudanças das políticas educacionais, a UNISUL compreendia que não bastava alinhar os PPCs aos documentos nacionais, também era necessário posicionar a visão da universidade sobre a sociedade e o lugar que ela ocupa, para isso foram definidas, junto à comunidade acadêmica, as concepções sobre ciência, conhecimento, ensino, aprendizagem e avaliação, o perfil do docente e de profissional que a universidade desejava ter e formar, bem como as principais políticas e diretrizes relativamente ao ensino, pesquisa e extensão. Toda essa discussão foi traduzida na elaboração do primeiro PPI da UNISUL em 2003, um documento que expressa o currículo da UNISUL e que embasa a construção dos PPCs.

O **quarto** período de mudança curricular da UNISUL foi de 2006 a 2009, é demarcado pelo re-alinhamento ao cenário nacional, social e institucional, que registrava o acirramento da concorrência no setor privado de ensino, decorrente das facilidades no processo de abertura de cursos, que vinha desde 1995, chegando a um ponto limite, gerando queda na demanda, aumento de vagas ociosas, alta taxa de evasão em vários cursos, inadimplência, baixo número de alunos por sala, além da oferta de cursos superiores por valores com os quais as instituições que tinham o *status* de universidade, como a UNISUL, dificilmente poderiam competir.

Em 2006, a UNISUL posicionou-se quanto à necessidade de um re-alinhamento equacionando suas dificuldades e buscando a preservação do objetivo de preservar a qualidade alcançada pelos seus cursos. Esse movimento provocou diversas mudanças administrativas e pedagógicas. No âmbito administrativo, houve uma redução salarial dos professores, devido a uma política de realinhamento de hora/aula. No âmbito pedagógico, houve a revisão dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, à luz de novas diretrizes institucionais relativas a atender o

mínimo da carga horária previsto nas diretrizes institucionais, a fim de que os cursos não se tornassem mais dispendiosos e se mantivessem competitivos no mercado educacional; bases comuns de disciplinas a vários cursos, para reunir mais alunos numa mesma sala de aula e ofertar na modalidade a distância, estágios e trabalhos de conclusão de curso, tendo o professor que orientar de forma coletiva os estudantes, para reduzir custos.

Compreendo que o **quinto** período de mudança curricular na UNISUL ocorreu entre 2009 a 2012, tendo como subsídio o Estatuto da Universidade, a reformulação do PPI (2010), Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Estratégicos que culminaram no *Plano de Gestão de 2009 a 2013* (UNISUL, 2008). Isso resultou nos cinco pilares da Universidade: Educação Permanente; Pesquisa Aplicada; Internacionalização e Sustentabilidade; Cultura e Pessoas.

Nesse contexto de mudanças curriculares, a UNISUL reformulou todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação, no período de 2009 a 2012, com o foco na flexibilização curricular, visando a favorecer a “Educação Permanente”. Segundo o PPI (UNISUL, 2010), esse currículo tem o desafio de superar a concepção curricular simplista, fragmentada e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da realidade. É uma proposta curricular interdisciplinar, que articula a graduação e a pós-graduação, estimulando a mobilidade estudantil e buscando dar conta de modelos de formação profissional mais abrangentes, para atuar no campo de trabalho. Apresenta flexibilidade curricular com o foco na autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem, articulação entre os campos de saber e atualização e dinamicidade do currículo. Define as competências como eixo central da construção do perfil profissional dos cursos, que estão organizados no projeto pedagógico dos cursos por certificações.

No PPI (2010), desenvolver competências implica fazer uso de conteúdos e habilidades para exercitar o espírito crítico para identificar e interpretar situações-problema e acionar os recursos cognitivos adequados; desenvolver a autonomia e a autorregulação para modificar os próprios recursos mediante situações inéditas; estimular a criatividade para administrar essas situações. Importante destacar o ensino por competências, que são avaliados nos Exames Nacionais, é uma orientação das DCN, da qual as instituições, cada uma a seu modo, procura se apropriar da organização nos seus projetos pedagógicos, afim de atender as orientações regulatórias dos currículos.

Segundo os estudos de Krahe et al. (2013), as certificações organizadas para os PPCs da UNISUL, que foram implantadas em 2013, estão organizadas em 4 classificações: estruturantes (atendem as Diretrizes Curriculares), complementares (expressam a identidade institucional do

curso), específicas (Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares, conforme Diretrizes Curriculares) e eletivas (correspondem a competências que o estudante deseja desenvolver). Essas certificações, além de possuírem as competências têm a organização das unidades de aprendizagem (num currículo tradicional são as disciplinas) com ementa e carga horária, preveem também bibliografias e a descrição das atividades formativas e dos ambientes de aprendizagem.

No PPI (2010), as atividades formativas são entendidas como desenvolver o ensino com pesquisa e/ou extensão com o foco no exercício preparatório para a atuação profissional e o desenvolvimento da ação competente nas suas diversas dimensões, de modo a promover no estudante a autonomia em relação à gestão da própria aprendizagem e a responsabilidade quanto aos conhecimentos e competências construídas.

As certificações também incluem os ambientes de aprendizagem, esses, são espaços que extrapolam a sala de aula, a relação professor-estudante e o calendário acadêmico, integrando atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços alternativos. Dessa forma, a atuação do estudante no processo de ensino-aprendizagem se diversifica e intensifica, caracterizando-se como trabalho discente efetivo. Do mesmo modo, a atuação do professor não está centrada em si, mas na situação de construção de conhecimento (PPI, 2010).

Nesse sentido, por meio das atividades formativas e dos ambientes de aprendizagem, o currículo enaltece a centralidade do estudante na construção do conhecimento, na permanente tarefa de aprendizagem, colocando o estudante como participante ativo no processo de ensino e aprendizagem.

No período de 2011 a 2012, foram planejadas as certificações, as quais compuseram a matriz curricular dos cursos: 267 estruturantes; 56 complementares; 12 eletivas; e 65 específicas, um total de 400 certificações que possibilitaram a construção de 74 novos projetos pedagógicos de cursos (43 bacharelados, 20 tecnólogos e 11 licenciaturas). Desses cursos, 25 foram planejados para serem oferecidos na modalidade a distância (Krahe et al., 2013).

No que diz respeito às estratégias de participação da comunidade acadêmica na construção do documento PPI (2010) e dos PPCs (2012), o regime de trabalho dos docentes, na sua maioria são horistas, dificultou a participação em reuniões fora do horário da aula. Os principais protagonistas foram os Coordenadores e os Professores dos Cursos, sob a orientação da equipe pedagógica dos *campi* e da Pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão, que orientou as seguintes etapas para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos: 1) Estudar os documentos nacionais no âmbito das áreas e dos cursos; 2) Identificar potenciais de formação nas diferentes áreas. 3) Identificar as competências possíveis de formações comuns a todos os cursos de graduação e as áreas específicas;

4) Propor organizações curriculares flexíveis e inovadoras no sentido da integração e articulação das áreas de conhecimento.

Ao final da elaboração das certificações, a flexibilização do currículo ficou evidente na inclusão de créditos diferenciados; na ampliação das unidades de aprendizagem eletivas e especiais; nas atividades complementares; na introdução de diversas formas de certificação; no compartilhamento de unidades de aprendizagem por diferentes cursos; na ampliação dos itinerários possíveis de serem escolhidos pelos estudantes para a sua formação; na integração das atividades desenvolvidas na modalidade presencial e a distância; na integração de unidades de aprendizagem numa única certificação, evitando a fragmentação do conhecimento.

O **sexto** período, e último, iniciou no ano de 2015, com o processo de reconhecimento da Universidade como Comunitária pelo Governo Federal, com o respaldo da Lei 12.881, sancionada em 13 de novembro de 2013. Esse processo de reconhecimento exigiu que a UNISUL passasse a ser avaliada pelo Sistema Federal de Ensino, contemplando/ exigindo um novo credenciamento institucional e renovação de reconhecimento dos seus cursos junto ao sistema federal de avaliação. O momento foi de atualização e adequação dos documentos as novas avaliações externas, isso tem impactado no PDI , no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e PPCs.

Esse movimento de migração para o sistema federal de ensino traz como esperança a efetivação das políticas de qualificação do trabalho dos professores, no que diz respeito: ao reconhecimento financeiro da titulação acadêmica e das produções científicas; ao incentivo de remuneração para a pesquisa e a extensão. Acredito que esse período será um divisor de águas nas condições do trabalho docente na UNISUL, no entanto, essa mudança está em processo, sendo que os Projetos Pedagógicos dos Cursos ainda serão reformulados após a visita da comissão avaliadora do Sistema Federal, que está prevista para acontecer nos anos de 2016, 2017 e 2018, portanto, não havendo ainda resultados para apresentar nesta pesquisa.

4.3 O Professor da UNISUL

Neste subitem situam-se as exigências descritas até o momento no contexto da UNISUL. O processo seletivo é um indicador para compreender as exigências que a UNISUL faz para contratar um Professor. Tradicionalmente o processo é divulgado publicamente pelo site da IES (<http://www.unisul.br/trabalhenaunisul>) e obedece às seguintes etapas: pontuação da análise do currículo (critérios: experiência profissional na área da disciplina, experiência no magistério do ensino superior, titulação mínima de especialização e produção científica); apresentação de uma

aula com plano de aula, para avaliar a parte didática; entrevista com a banca examinadora sobre a aula apresentada e sobre a profissão docente. Para as disciplinas/Unidades de Aprendizagem Virtual, a prova didática inclui, ainda, uma prova prática que avalia a habilidade de comunicação no contexto do ensino-aprendizagem a distância, por meio de ferramentas afins/informatizadas.

Ao analisar o edital público do processo seletivo, na primeira etapa que corresponde ao currículo do candidato (40% da nota), constata-se que não há uma pontuação mínima para ser classificado(a) no currículo, não sendo critério eliminatório a falta de experiência no magistério do ensino superior, o candidato apenas não pontua nesse quesito.

Na segunda etapa do processo seletivo, há a prova didática, acompanhada por um plano de aula (30% da nota). Nesse momento, o Assistente Pedagógico mais dois professores da área são convidados a participar da banca para avaliar o plano de aula (conteúdo, objetivos, estratégias de aprendizagem, criatividade, avaliação e bibliografia) e a exposição realizada pelo candidato em 30 minutos. São avaliados os seguintes critérios: apresentação e objetivos do tema; contextualização do tema com outras disciplinas; e relação teoria e prática; domínio do conteúdo com fundamentos científicos e práticos; competência didática na seleção de estratégias; recursos e administração do tempo; comunicação oral, corporal e escrita.

A terceira etapa diz respeito à entrevista (30% da nota), para dirimir dúvidas da aula sobre aspectos pedagógicos e de conteúdo, a banca analisa as respostas do candidato levando em consideração os seguintes critérios: objetividade, coerência, receptividade, capacidade de argumentação, ética, autodomínio, iniciativa, facilidade de expressão e criatividade.

A Instituição não conta com o estágio probatório, no entanto, esses professores que ingressam são convidados para participarem de uma formação continuada para professores ingressantes, que é oferecida pela Assistência Pedagógica, em alguns momentos individual em outros momentos em conjunto com outros setores como: biblioteca, plano de previdência complementar, gerência acadêmica. São acompanhados pela Assistência pedagógica ao longo do primeiro semestre e o curso realiza uma avaliação para analisar o desempenho. No entanto, essa formação é um convite para o professor e não uma obrigação, significa que não são todos os professores que a fazem.

Segundo o PPI (UNISUL, 2015d), a UNISUL busca o aprimoramento das suas políticas e processos de gestão de pessoas, com ênfase no contínuo aperfeiçoamento de cada ciclo da trajetória dos seus colaboradores/professores, desde a integração na Instituição à sua permanência e desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes, por meio de programas de acolhimento, de qualidade de vida e de reconhecimento humano e profissional.

O perfil do professor da UNISUL é descrito no PPI (UNISUL, 2015d) como sendo um profissional que assume diretamente a responsabilidade pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: realiza a mediação pedagógica, explora os conteúdos estrategicamente, esclarece dúvidas dos estudantes, sugere leituras, estimula e propõe novas reflexões, conduz debates, realiza webconferências, emite *feedback* acerca das atividades avaliativas, entre outras ações visando à aprendizagem significativa. É o especialista nos conteúdos e estratégias de aprendizagem, com quem o estudante conta permanentemente. Ele orienta diretamente o estudante em todas as questões de natureza pedagógica, sob acompanhamento da coordenação do curso e da assessoria pedagógica.

Outro documento Institucional que corrobora com o perfil desse profissional é a *Proposta Pedagógica de Formação Docente da UNISUL*, quando descreve que:

(...) o professor deve ser capaz de compreender e analisar de forma crítica os atuais cenários da educação no Brasil e no mundo e, principalmente, um profissional que se volte à sua práxis e ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL, com vistas à implementação de uma universidade de educação permanente, e que, em sua prática pedagógica, vislumbre: ampliação dos espaços de aprendizagem, acessibilidade de todos os envolvidos, mobilidade destes espaços, utilização de novas tecnologias da educação e disseminação da pesquisa como propulsora do desenvolvimento acadêmico e de inovação (UNISUL, 2013a, p. 5).

Além do perfil do professor almejado pelos documentos institucionais, tem-se o perfil real do professor/profissional da UNISUL. A tabela a seguir permite verificar o cenário atual da titulação dos professores:

Tabela 2
Titulação dos Professores – UNISUL

Titulação	Ano/2016
Doutores	241
Mestres	511
Especialização	472
Graduados	24
Total	1248

Nota. Fonte: Dados disponibilizados pelo Setor de Movimentação e Registro de Pessoas da UNISUL em Jun./ 2016.

Na tabela acima, constatei que 60.24% dos Professores da UNISUL possuem titulação *strictu sensu*, o que vem ultrapassar o mínimo necessário definido pelo SINAES, ou seja, acima de 1/3 dos professores têm titulação de mestre e/ou doutor. Importante esclarecer que a UNISUL possui uma política de incentivo que permite a licença desses profissionais do trabalho para cursar programas de mestrado e doutorado, mantendo ou/não salário vigente por um período determinado.

Sobre a atuação dos professores em atividades de ensino e extensão, analisei a quantidade do número de horas ofertadas nos editais internos da UNISUL, vigentes no ano de 2015, disponibilizados no portal da UNISUL (<www.unisul.br>), os quais foram analisados: PUIC; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI e Casadinho Inovação)¹⁸; Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 170; Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 171. Constatou-se que a instituição disponibiliza, anualmente, em torno de 380 horas para serem alocadas aos professores em projetos de pesquisa, no entanto, esse número não atende a todos os professores interessados a fazer pesquisa na UNISUL, conforme constata-se no número de inscritos e aprovados do relatório anual de atividades de 2015 da UNISUL, onde 328 professores se inscreveram e não foram contemplados com bolsas de pesquisa:

Tabela 3

Resultado: Programas e Projetos de Pesquisa – UNISUL

Programa	Inscritos	Aprovados
PUIC	251	105
Art. 171	172	128
PIBIC	54	31
Casadinho/PIBIT	29	16
Art. 170	199	97
TOTAL	705	377

Nota. Fonte: Relatório Anual de Atividades de 2015 (UNISUL, 2015a).

Além do levantamento de horas da pesquisa, analisei também o edital de 2015 sobre os projetos e bolsas de extensão da UNISUL (fomento interno com parceria estadual), em que são disponibilizadas aproximadamente 192 horas para serem distribuídas em 24 projetos de extensão. No entanto, o resultado do edital de 2015 mostra que 25 projetos foram classificados sem fomento, o que também deixa muitos professores interessados sem fazer extensão, por não ter fomento para todos.

¹⁸Programa UNISUL de Iniciação Científica (PUIC) tem como objetivo estimular o desenvolvimento do pensamento científico por meio da participação de estudantes de graduação em atividades de pesquisa – bolsa financiada pela IES; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa do CNPq voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – são bolsas de iniciação tecnológica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (são oferecidas aos alunos regularmente matriculados na graduação ou no mestrado e doutorado da UNISUL; Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 170 – é um programa de bolsas de pesquisa do Artigo 170 tem como objetivo incentivar talentos potenciais entre os alunos de graduação com grau de carência econômica e financeira – a bolsa é financiada pelo setor público - Estado de Santa Catarina; Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 171 – é um programa de bolsas de pesquisa do Artigo 171 visa a promover e despertar o interesse de alunos de graduação por atividades de pesquisa, para contribuição ao desenvolvimento econômico e social.

Dessa forma, compreendo que a soma dessas horas de pesquisa e extensão são incipientes para dar conta da política de Avaliação do SINAES, tendo em vista que a política prevê, dentro do regime de trabalho parcial e integral dos professores, o uso de até 50% da carga horária para se dedicar a estudo, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

A UNISUL entende por tempo parcial aquele professor que está alocado 20 horas, com até 25% dessa carga horária envolvido em atividade de estudo, planejamento, avaliação e orientação de alunos. E tempo integral, o professor que é lotado com 44 horas semanais, sendo até 20 horas destinadas a estudo, pesquisa, trabalho de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de alunos. No entanto, como observou-se são poucos os professores envolvidos com pesquisa e extensão extra classe, significando que a maioria cumpre sua carga horária 100% no ensino. Segue o cenário atual da tabela de regime de trabalho:

Tabela 4

Regime de Trabalho do Professor – UNISUL

Regime	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores	Total Geral	%
Tempo Integral	7	86	194	140	427	34,21%
Tempo Parcial	5	116	127	44	292	23,40%
Horista	12	270	190	57	529	42,39%
TOTAL	24	472	511	241	1.248	

Nota. Fonte: Dados disponibilizados pelo setor de Movimentação e Registro de Pessoas da UNISUL, Dez./2015.

A elevada proporção de docentes contratados em regime de trabalho horista, 42,39%, não é o ideal, tendo em vista que as horas pagas correspondem às horas semanais das aulas ministradas. Gera o isolamento do professor e, em decorrência, pouco envolvimento com o Projeto Pedagógico Institucional e do Curso em que atua. Além de se dedicarem somente ao ensino, a maior parte dos professores não tem formação pedagógica para o exercício da docência. No entanto, na sua maioria, eles são referência na sua área de atuação no mercado de trabalho.

O impacto desse cenário de precarização do trabalho docente está na baixa produção científica dos professores, registrados em seus currículos na Plataforma do Currículo *Lattes* e na baixa produtividade dos grupos de pesquisa que não estão vinculados ao *strictu sensu*, conforme constatado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq (<lattes.cnpq.br/web/dgp>). Hoje, quando simulados os dados do perfil docente da UNISUL frente aos critérios de análise de avaliação do SINAES, chega-se a um resultado de nota 3, o que é classificado como suficiente para atender aos

padrões mínimos de qualidade, a IES tem um longo caminho a trilhar para atingir o perfil do professor pesquisador e extensionista e alcançar a nota máxima que é 5 prevista pelo SINAES.

4.4 Ações Formativas para o Professor Universitário

Para o docente desenvolver sua profissionalização e enfrentar as exigências requeridas pela profissão, a UNISUL oferece dois serviços de apoio para contribuir: a) Programa de Assistência Pedagógica, b) Programa de Formação Continuada dos Colaboradores (PROFOCO). Compreende-se que analisar as competências pedagógicas dos docentes frente às transformações curriculares da Universidade do Sul de Santa Catarina/ Brasil e as necessidades de formação continuada que emergem desse contexto, é um estudo imprescindível para qualificar também tais programas. Para isso, segue a descrição da historicização, a contextualização e uma breve análise do desenvolvimento desses programas:

a) Assistência Pedagógica

Desde 2004, a UNISUL tem o Programa de Assistência Pedagógica. Neste Programa, existem profissionais contratados exclusivamente para o exercício da função; no processo seletivo exige-se um mínimo de 5 (cinco) anos de experiência em docência no ensino superior, formação em educação e titulação mínima de mestre. Esses profissionais atuam junto a agrupamentos de cursos de graduação, definidos por área de conhecimento, que auxiliam coordenadores e professores na implantação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Os estudos de Ehrespenberger (2006) contribuíram para situar a institucionalização do Programa de Assistência Pedagógica na UNISUL. A pesquisadora registra que, em 2003, a elaboração do PPI na UNISUL foi um passo que antecedeu e criou condições institucionais para a compreensão da importância da contratação dos profissionais de assistência pedagógica. O Regulamento da Graduação foi outro documento produzido pela Pró-Reitoria de Ensino, mediante o desenvolvimento de metodologias institucionais articuladoras de instâncias de participação. Esse documento foi apresentado aos assistentes pedagógicos como um dos principais instrumentos de seu trabalho na formação pela qual passaram no ano de 2005, quando ampliou-se o quadro de profissionais.

O documento intitulado *Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função, perfil e formas de atuação* (UNISUL, 2004a) justifica que a Pró-Reitoria Acadêmica propôs a contratação desses profissionais partindo do entendimento de que nem todos os gestores têm competência técnica para a gestão pedagógica dos cursos de graduação na implementação do projeto pedagógico, e mesmo que capacitados, é muito importante um apoio extracurso, que oriente caminhos, auxilie a enfrentar dificuldades e promova um debate pedagógico (UNISUL, 2004a). A função específica do assistente pedagógico, segundo o documento, seria a de “assessorar os processos de ensino aprendizagem, visando à efetiva implementação do projeto pedagógico do curso” (UNISUL, 2004a, p.6), numa perspectiva de atuação de aproximação e imersão no cotidiano do curso e, ao mesmo tempo, um distanciamento e um estranhamento, para a análise de suas próprias ações e da realidade do curso.

Os estudos de Cunha e Isaia (2006) ajudam a compreender o que fazem esses profissionais, mostram que o assessoramento pedagógico tem sido compreendido como uma ação política e institucional, pois, está ligado aos períodos históricos e projetos pedagógicos específicos, oscilando entre a função regulatória e a emancipatória. “Na primeira perspectiva sua função é garantir o alcance de objetivos numa racionalidade de eficácia e eficiência; na segunda propõe-se a dar sustentação aos movimentos de construção da autonomia dos sujeitos envolvidos com processos pedagógicos” (p.374).

Entre as atribuições do Assistente Pedagógico na UNISUL, de acordo com o documento apresentado, estão as seguintes atividades:

assessorar pedagogicamente o processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos; diagnosticar constantemente as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de implementação dos projetos pedagógicos dos cursos; planejar, com base nos diagnósticos realizados, ações a serem desenvolvidas nos cursos e na UnA; desenvolver o plano de ações, elaborando relatórios sistemáticos à Coordenação da UnA, às coordenações de curso e à Diretoria de Graduação; refletir com o colegiado dos cursos sobre o seu necessário engajamento para que o projeto pedagógico do curso seja materializado no cotidiano da sala de aula; possibilitar espaços de discussão, aprofundamento, estudo, avaliação e intercâmbio entre alunos, professores, coordenadores, a respeito de questões centrais no processo de ensino e aprendizagem; atender às demandas advindas da UnA e de cada curso em particular referentes ao fazer pedagógico; criar situações que auxiliem a modificar a cultura pedagógica instituída no cotidiano do curso, quando isso for necessário para a implementação adequada do projeto pedagógico; identificar e propor, em conjunto com o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada, ações de formação docente; acompanhar o processo de seleção, alocação e avaliação do quadro de docentes da UnA; propor ações visando à melhoria da qualidade do ensino (UNISUL, 2004a, p. 8).

Referente a essas atribuições, tem-se os estudos de Silva (2011), intitulado *Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?*, no qual constata que as principais ações que os assistentes pedagógicos desenvolvem na UNISUL são quatro: apoio

à construção e implementação dos projetos pedagógicos; apoio à elaboração e avaliação dos planos de ensino; gestão do planejamento, execução e avaliação das ações de formação continuada dos professores; mediação nas relações entre professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os relatórios anuais do trabalho dos Assistentes Pedagógicos (2005-2015), verifiquei que outras ações também se destacam como: contribuição na construção da política e das atividades de monitoria; participação em banca de processo seletivo para contratar novos professores; membro de grupo de pesquisa; participação em grupos de trabalho sobre as políticas de avaliação institucional; participação em bancas para revisão de notas dos instrumentos avaliativos; participação nas ações referente as avaliações externas junto aos coordenadores, professores e estudantes (ENADE, Renovação, Re/credenciamento de Cursos), atendimento as demandas de educação inclusiva.

Além das atribuições, busquei compreender também as dificuldades enfrentadas no trabalho do Assistente Pedagógico da UNISUL, as quais se apresentam como: a falta de interesse dos professores para desenvolver ações pedagógicas inovadoras no contexto dos cursos; expectativa dos Coordenadores/ Professores em ter soluções rápidas e objetivas para os problemas pedagógicos mais complexos; busca do Assistente Pedagógico pelo Coordenador de Curso somente para resolver problemas, não aderindo a ações preventivas; baixa participação dos professores nas atividades de formação continuada. Além disso, é vedado aos assistentes pedagógicos realizar atividades de docência nos cursos da IES, o que gera um distanciamento da prática docente; também, são poucos os profissionais na função de Assistente Pedagógico para atender as elevadas demandas oriundas de diferentes segmentos da IES (Silva, 2011).

A autora desta pesquisa, também é Assistente Pedagógica na UNISUL e destaca outras dificuldades vivenciadas além das já apresentadas. Apesar de disseminada a figura desse profissional na IES, os docentes mostram-se retraídos na busca de orientações pedagógicas, os motivos aparente são: o professor sem tempo (professor horista) e com maior interesse nas questões de pesquisa do que nas questões de ensino; distanciamento geográfico dos espaços de trabalho entre o professor e o assistente pedagógico; compreensão simplificada do professor sobre os conhecimentos e a atuação profissional do Assistente, fator que contribui é o Assistente Pedagógico não atuar na docência na IES.

Apesar das dificuldades enfrentadas, após 16 anos de existência, o Programa de Assistência Pedagógica se consolidou na UNISUL e revela que “os assistentes pedagógicos provocam mudanças nas ações pedagógicas realizadas nos cursos ao longo do tempo, seja no âmbito da

administração e da política curricular ou no âmbito da prática pedagógica, no currículo em ação e no currículo realizado” (Silva, 2011, p. 152).

Para corroborar com essa análise, tem-se o trabalho de Wagner (2011) publicado no anais do FORGES, intitulado Assistência Pedagógica: uma contribuição na gestão pedagógica no ensino superior. Esse trabalho discute sobre o papel do Assistente Pedagógico. Conclui que essa função vem se configurando cautelosamente na conquista de espaços de reconhecimento de sua relevância no cotidiano das atividades desenvolvidas nos cursos de ensino superior. E. entende que o trabalho do Assistente tem o compromisso com a voz do coletivo para guiar suas ações, para isso é necessário que seja um bom ouvinte, um pesquisador com sensibilidade e flexibilização para atender as necessidades do contexto.

No entanto, apesar do significado que exerce na IES, com a crise econômica que vem passando o país, a profissão do Assistente Pedagógico sofre uma certa precarização pela diminuição do quadro de funcionários e acúmulo de trabalho, diminuindo as perspectivas futuras de carreira profissional dentro da IES. O contexto desses fatores clama para a IES ficar atenta à qualidade desse serviço, para repensar a atuação desses profissionais junto com eles, a fim de encontrarem soluções às dificuldades ora apresentadas e avançarem na compreensão desses profissionais como intelectuais na área do ensino, vislumbrando uma carreira profissional dentro da IES e uma formação continuada que atenda às necessidades desses profissionais.

b) Programa de Formação Continuada

Desde a década de 90, a UNISUL oferece formação continuada a seus professores, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

O artigo intitulado “O Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL como Instrumento de Gestão Pedagógica”, produzido por Paz, et al. (2006), elucida aspectos históricos da criação oficial do Programa chamado Capacitação Docente: Formação Pedagógica da UNISUL, que teve seu início em 1998, com o objetivo de oferecer formação continuada aos docentes de todos os cursos de graduação para o aperfeiçoamento do fazer pedagógico no ensino superior. Assim, em fevereiro de 1998, foi realizada a I Formação Pedagógica, com a participação de 444 professores, distribuídos entre as seguintes oficinas: Técnicas de Ensino, Relação Professor e Aluno, Projeto Pedagógico do Curso à Avaliação da Aprendizagem e Planejamento Estratégico.

O Programa seguiu essa sistemática em seis edições, até 2001 para os professores veteranos. Em 2002, o programa alargou sua atuação para os professores ingressantes na UNISUL, que trazia informações sobre a universidade e atividades com temas referentes à organização da prática docente, à elaboração do plano de ensino e das aulas, metodologia e avaliação da aprendizagem, prática que permanece até os dias atuais. Em 2002, o referido Programa passou a integrar as ações da Assessoria de Desenvolvimento Humano e Profissional, no entanto, permaneceu apenas por dois anos.

Em 2004, o Programa se vincula à Pró-Reitoria Acadêmica e passa por uma reelaboração, sob a consultoria da Professora Lea das Graças Camargo Anastasiou, que realizou um diagnóstico fundamentado em quatro fontes básicas: a) relatório elaborado pela equipe da Avaliação Institucional sobre as questões didático-pedagógicas, apontadas pelos alunos de todos os cursos da UNISUL, do ano de 2003; b) relatório fornecido pela Ouvidoria dos diferentes *campi*, no ano 2003; c) questionário aplicado aos Gerentes de Ensino e Pesquisa dos *campi*, no ano de 2003; d) questionário aplicado aos professores, por amostragem, via *e-mail*, no ano de 2003. A análise dos dados e respostas coletadas demonstraram situações-problema relacionadas à: concepções didático-pedagógicas sobre ensino, aprendizagem, conhecimento e avaliação; procedimentos didáticos referentes às atividades de ensino-aprendizagem, à avaliação da aprendizagem e à relação professor e aluno.

Nessa reelaboração do documento, o Programa foi intitulado como *Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL* (2006) e trouxe como objetivo geral:

promover ações pedagógicas, por meio de programa permanente e/ou eventuais, que possibilitem aos docentes da UNISUL a profissionalização pedagógica continuada, como meio efetivo de assegurar os compromissos da universidade com a comunidade regional, nacional e mundial, por meio dos seus serviços de ensino, pesquisa e extensão e, assim, efetivar sua missão, visão e valores (p. 21).

O conceito de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional apresentado no documento diz respeito à “(...) participação de seus profissionais em eventos que lhes oportunizem a agregação de conhecimentos relacionados às áreas em que atuam, sejam de atualização ou de aperfeiçoamento pessoal ou técnico profissional” (UNISUL, 2006a, p. 5).”.

Nesse mesmo período, a UNISUL inova sua forma de gestão acadêmica e institui as Unidades de Articulação Acadêmica (UnA). Nessa estrutura, como já mencionado, criou a função do Assistente Pedagógico para assessorar o processo ensino-aprendizagem e criar estratégias de implementação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação. Segundo o documento institucional sobre a função, perfil e formas de atuação dos assistentes pedagógicos nos cursos da UNISUL (UNISUL, 2004a, p. 8),

(...) o Assistente Pedagógico é um profissional que precisa desenvolver um olhar questionador e investigativo das práticas pedagógicas, que ao se tornarem cotidianas tendem a se naturalizar. Sua função tem um caráter prospectivo e está centrada em todos os aspectos e sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Precisa envolver o planejamento das metodologias de aula, dos conteúdos, dos objetivos, da avaliação.

Para Carrasco et al. (2014) a figura do assessor pedagógico pode trazer uma formação que dê um novo sentido à docência universitária. Deve ser o ator responsável por fazer a formação se encher e ampliar de significado, sem se colocar como protagonista da proposta, pois os protagonistas devem ser todos.

A partir de 2005, o Programa de Formação Continuada começou a atuar em sintonia com os assistentes pedagógicos, no sentido da identificação e oferta de formação, conforme as necessidades específicas de cada área e curso. Além de propor as atividades de formação pedagógica continuada dos docentes, a Assistência Pedagógica também acompanha a execução da programação nos *campi* e o avalia, junto com a coordenação do Programa.

Sobre o processo de avaliação, destaco que a partir desse ano de 2005 iniciou-se a prática de aplicar um instrumento de avaliação aos participantes que frequentavam as ações de formação pedagógica do Programa. Um questionário breve, com três campos abertos: pontos positivos, pontos a melhorar e sugestões de temas para futuras formações. Os dados são computados e analisados pelos Assistentes Pedagógicos, que utilizam isso para aperfeiçoar as ações do Programa e depois emitem um relatório que é encaminhado para a Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

No ano de 2005, as ações que se destacaram foram: a elaboração de um projeto de Pós-Graduação Lato Sensu, intitulado *Docência para a Educação Superior*, que funcionou de 2005 a 2009 (foram três turmas formadas). Isso foi ofertado aos professores contratados pela UNISUL que possuíam o seguinte perfil: menos de 3 (três) anos de experiência na docência do ensino superior sem ser licenciado. Outra ação que merece destaque foi a formação Institucional de 30 horas ofertada para todos os Cursos de Graduação sobre Avaliação da Aprendizagem do Aluno, ofertada em três módulos: I – Avaliação da aprendizagem: do Projeto Pedagógico Institucional à avaliação da aprendizagem; II – Plano de ensino e avaliação da Aprendizagem; III – Procedimentos e Instrumentos de Avaliação, teve a participação de 200 professores. A oferta do curso foi até 2006 e atendeu os diferentes *campi*.

Em 2005, também houve a pesquisa desenvolvida em cada UnA pelo grupo da Assistência Pedagógica, que apontou o *Diagnóstico Pedagógico dos Cursos de Graduação*. A pesquisa foi realizada por meio da aplicação de questionários aos docentes e discentes. Os resultados permitiram conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano dos cursos. Elaborou-

se o primeiro plano de ação pedagógico apresentando as necessidades de aprimoramento por parte dos docentes, no que diz respeito ao planejamento educacional, às metodologias e às avaliações utilizadas em aula. Partiu-se dessas necessidades e organizou-se, para 2005 e 2006, as primeiras formações ofertada aos docentes por UnA em cada campus.

Em estudo anterior Wagner (2009), constatou que foi uma iniciativa positiva, conforme o artigo intitulado “Formação Continuada para Docência Universitária: a experiência do Campus Norte da UNISUL/SC”, publicado na revista *Cadernos Acadêmicos*, pertencente ao diretório de periódicos da CAPES, o qual analisou, por meio da fala dos docentes/participantes da formação continuada da UNISUL, no período de 2006, os conhecimentos adquiridos para inovar o seu fazer pedagógico. O trabalho apresentou o impacto de mudança que a formação provocou na prática docente, valorizou as experiências dos docentes e deu visibilidade às positivas estratégias de aprendizagem apreendidas pelos professores na formação ofertada.

Até o momento identifiquei que de 1998 até 2004 a oferta da formação continuada foi institucional, um período que se pode chamar de “tudo para todos”. Em 2005 e 2006, com a imersão da Assistência Pedagógica, a formação é editada por UnA, ou seja, por área de conhecimento. A partir de 2007 até os dias atuais, a formação continuada para os docentes tomou uma nova configuração e a oferta passa a ser por Campus para todas as UnAs.

Em 2007, criou-se o documento *Política de Formação Continuada da UNISUL*, as demandas para a formação dos professores começam a partir não só do plano de ação da Assistência Pedagógica, como também das demandas oriundas da Pró-Reitoria Acadêmica; dos relatórios produzidos pela Ouvidoria; dos instrumentos de avaliação aplicados aos discentes e das políticas reguladoras do SINAES. Tal documento avança na organização das ações propostas pelo programa de formação e aponta eixos para estruturar a oferta:

- a) Eixo Político e Filosófico – reflexões sobre a educação superior sobre as concepções de universidade, sujeito, tipos de conhecimento, ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão e profissionalidade docente.
- b) Eixo Didático: estuda e reflete sobre as metodologias, estratégias e recursos necessários para o bom desenvolvimento da aula na universidade. Estuda e orienta a gestão pedagógica, destacando o planejamento, a organização didática e o desenvolvimento do processo da aula na universidade.
- c) Eixo Saúde Docente: stress, voz, depressão, relacionamentos, fadiga etc.
- d) Eixo Institucional – que orienta a execução das políticas e diretrizes institucionais (normativas, regulamentos e programas) voltadas à pesquisa, ao ensino e à extensão (UNISUL, 2007, p. 17).

O documento também prevê a diversidade na modalidade e na forma da oferta presencial e/ou a distância, em forma de evento (oficinas, palestras, *workshops*, simpósio, seminários e mesas redondas); curso de curta duração, disciplinas isoladas no *Stricto Sensu*; curso de especialização (*lato sensu* em Docência para a Educação Superior); salas virtuais de aprendizagem.

Em 2007, a programação da formação atendeu aos eixos preconizados na política do programa, e ofertou as seguintes temáticas: a) A Universidade que queremos: construindo a autonomia do aluno; b) Saúde Mental e trabalho docente; c) Estratégias de Ensino: Mapa Conceitual; Contrato Didático: compromisso professor e aluno; Paineis; Desenvolvimento de competências no processo ensino-aprendizagem; d) Ações Institucionais: Pesquisa e Extensão na UNISUL; Disciplinas Institucionais: leitura e produção textual, sociologia, filosofia, ciência e pesquisa.

Nesse mesmo ano, a partir da definição dos eixos, buscou-se intensificar o envolvimento dos docentes na dinâmica da construção e operacionalização da formação continuada. A Assistência Pedagógica sensibilizou o olhar para diagnosticar os docentes que se destacavam no processo de ensino e aprendizagem, convidando-os a serem formadores para socializarem seus conhecimentos aos demais professores. As atividades passaram a ser estruturadas tendo uma parte teórica pedagógica sobre o assunto, acompanhada de relatos de experiência dos professores, em outro momento quando tema era específico da área dos professores, eles próprios faziam a parte teórica junto com o relato.

A proposta de formação de 2008 partiu da Assistência Pedagógica, no entanto, após a política implantada, amplia-se a consulta de outras fontes e setores, para desenhar a oferta. As questões pedagógicas emergenciais do contexto estiveram em torno da aula universitária, dos programas institucionais e saúde do professor. No âmbito da aula universitária, desenvolveram-se as seguintes atividades: ensino com pesquisa/ lúdico na aula universitária/ portfólio como proposta de avaliação/ estratégia de trabalho de grupo/ estilos de aprendizagem discente/ uso do *Excel* para pesquisa/ elaboração de *slides*. No âmbito dos programas Institucionais, a oferta foi: orientações para o *curriculum lattes*/ programa de acessibilidade/ programas de pesquisa/ disciplinas institucionais/ projetos de extensão/ programa de monitoria/ projetos de cursos sequenciais/ plano de ensino *on-line*. No âmbito da Saúde Docente, houve atividades sobre: o uso da voz como ferramenta de trabalho/ qualidade de vida e trabalho/ consciência corporal e trabalho docente/ qualidade de vida e alimentação.

Em 2009, a UNISUL realizou a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que impactou na diretamente na ações, atividades e temas da organização da formação continuada. Segundo Silva (2015) “(...) a gestão de mudança dos currículos proposta pelos gestores que atuam na UNISUL é construída nos espaços de formação continuada junto aos docentes” (p.146). O espaço oportuniza a reflexão sobre o currículo e a prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.

A oferta do PROFOCO de 2009 teve por base as necessidades oriundas dos novos PPCs e do SINAES, sobre os seguintes eixos: avaliação e projeto integrador. No âmbito da avaliação, foram discutidas as políticas do SINAES, com o foco nas diretrizes do ENADE, no que diz respeito à avaliação por competências, elaboração de instrumentos interdisciplinares, como: estudo de caso e resolução de problemas. Verifiquei que a partir desse ano o tema ENADE tornou-se constante no histórico das ofertas do PROFOCO. No âmbito dos Projetos Integradores, foi trabalhada a proposta de elaborar projetos de ensino com pesquisa e/ou ensino com extensão, de forma interdisciplinar. A necessidade partiu da fragilidade apresentada pelo currículo construído de forma fragmentada e desarticulada, entre as áreas de conhecimento e os professores. Destaco que os projetos integradores tomaram grande relevância na prática docente entre os anos de 2009 a 2012, dando sustentação para a reformulação do currículo de 2013, na integração de conteúdos para elaborar as certificações.

Em 2010, o Programa realizou a última reformulação do seu documento norteador e passou a se chamar *Programa de Formação Continuada (PROFOCO) dos Colaboradores da UNISUL*. Nesse período, o programa amplia sua atuação, tendo em vista que em sua origem foi projetado para atender apenas ao corpo docente da Universidade, no entanto, começa a atender não só os docentes, mas também todos os colaboradores da UNISUL, como gestores e técnicos administrativos, conforme descrito no documento Institucional.

O PROFOCO deverá organizar atividades para aperfeiçoar as práticas de ensino, pesquisa e extensão, através de iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional da docência e do corpo administrativo, em consonância com as políticas e diretrizes da universidade. Buscará também refletir sobre as dimensões ética, política, científica, técnica, estética e humana dos atores que compõem o quadro docente e funcional da instituição (UNISUL, 2010, p. 34).

Além de ampliar o público alvo, também qualificou os eixos de oferta definidos em 2007:

- a) Políticas Institucionais: execução de políticas e diretrizes institucionais voltadas à pesquisa, ao ensino, à extensão e à gestão;
- b) Técnico, político e filosófico: reflexões sobre educação superior, concepções de universidade, sujeito, tipos de conhecimento, ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão e profissionalidade docente, conhecimentos específicos da área;
- c) Espaços de aprendizagem estudo e reflexão sobre metodologias, estratégias e recursos necessários para o bom desenvolvimento da aula na universidade;
- d) Saúde e bem-estar: atenção ao estado físico, psíquico e emocional do colaborador.

O Programa prevê ofertar ao público alvo uma trajetória de formação continuada na Universidade que possibilite ao participante obter certificações diversas, como de atualização, aperfeiçoamento e especialização. Isto é, permiti que seus participantes, além de aperfeiçoarem-

se profissionalmente, possam, gradativamente, construir seu currículo também no próprio ambiente de trabalho.

Em 2010, a oferta das atividades deram ênfase ao tema ensino com pesquisa, para atender ao contexto de implantação do PPI de 2010. Foram ofertadas atividades com as seguintes temáticas: tipos de pesquisa, pesquisa aplicada, pesquisa quantitativa, comitê de ética, pesquisa e atividades de extensão, resolução de problemas, projetos integrados, pesquisa qualitativa, análise de editais, estudos de caso e pesquisa-ação.

Destaco que, em 2010, a formação continuada avançou no seu planejamento, prevendo a aplicabilidade do conhecimento adquirido pelos professores nos seus planos de ensino. Importante destacar que essa experiência de formação culminou na elaboração de um resumo expandido para registrar a experiência e foi socializado aos demais professores no ano seguinte (em 2011, na Jornada de Iniciação Científica - UNISUL), com o intuito de estimular os demais a desenvolverem ensino com pesquisa. Essa formação culminou em 90 horas de aprendizagem e foi indicada ao prêmio Santander em 2014, como exemplo de boas práticas na área de formação continuada para professores universitários.

Em 2010, também houve a iniciativa de um novo formato de formação continuada. Criou-se um grupo de estudo na UnA da Saúde com professores, sob orientação da Assistência Pedagógica, para discutir e criar ações junto aos cursos sobre o SINAES. Tal experiência culminou numa formação de 40 horas que resultou na produção de um artigo, junto aos professores participantes, intitulado O diálogo entre o exame nacional de desempenho dos estudantes e as práticas pedagógicas nos cursos da saúde. Segundo Rosa et al. (2011), a experiência intensificou o envolvimento dos professores no debate sobre a política de avaliação externa eo aperfeiçoamento das práticas educacionais, e a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos.

Em 2011, a UNISUL aprovou a portaria n.º 015/2011 que cria o Núcleo Científico-Pedagógico da UNISUL com representação de diversos setores da Universidade (Recursos Humanos, Técnico Administrativo, Assistente Pedagógico/Ensino, Assistente de Pesquisa, Assistente de Extensão). Conforme documento institucional (UNISUL, 2015c), esse colegiado tem como objetivo articular as ações de formação continuada em todos os níveis e modalidades. Seguem algumas atribuições: formular, planejar, acompanhar, avaliar e atualizar as ofertas de atividades, cursos e eventos do PROFOCO.

Uma das ações desse colegiado foi reformular o projeto de *Lato Sensu* de 2005, com o objetivo de atender as demandas do PPI de 2010, mas isso não saiu do papel. Foi retomado e atualizado em 2013 e encontra-se assim intitulado: *Proposta Pedagógica de Formação Docente da*

UNISUL (2013). Tal documento tornou-se de extrema relevância, pois, hoje, representa um documento norteador das ações do programa.

Em 2012, houve outros avanços e as inscrições do PROFOCO iniciam no portal da UNISUL, vindo a contribuir na organização, na visibilidade e no registro do histórico das atividades. Outra iniciativa da Assistência Pedagógica na linha da formação, aliada à produção científica junto aos docentes, foi o trabalho que culminou no seguinte artigo, publicado no periódico Cadernos Acadêmicos de 2012, Monitoria universitária: a experiência da disciplina de exercícios terapêuticos do Curso de Fisioterapia. Segundo Wagner et al. (2012), a experiência oportunizou analisar o Programa de Monitoria, o papel do monitor, suas contribuições e dificuldades no processo da sua aprendizagem e de outros alunos.

Para Cunha (2010), o ato de escrever sobre a prática docente faz despertar a reflexão e a análise, dá significado científico sobre a produção do conhecimento pedagógico realizado no processo de ensino e aprendizagem.

O PROFOCO de 2012 foi organizado com o intuito de buscar a contribuição dos docentes para a reformulação dos PPCs (que foram implementados em 2013), tendo por base as Diretrizes Acadêmicas Institucionais aprovadas em 2012 e o Currículo Institucional vigente. Sendo assim, os temas privilegiaram as reflexões sobre novas tecnologias; educação permanente; projeto pedagógico institucional; diretrizes acadêmicas; avaliação por competências; atividades formativas e ambientes de aprendizagem; elaboração de certificações. Destaca-se que nesse período houve a socialização dos novos projetos pedagógicos dos cursos para os professores, dos quais alguns também participaram do processo.

Já em 2013, com o início da implementação dos novos PPC's, as atividades do PROFOCO são estruturadas para integrar as *Diretrizes Acadêmicas Institucionais* (UNISUL, 2011) às práticas pedagógicas dos professores. Os temas abordados foram: conteúdos e habilidades para a formação de competências; atividades formativas integradas com pesquisa, extensão e ensino; ambientes de aprendizagem diferenciados; projetos de pesquisa como ambientes de aprendizagem; atividades formativas a partir da pesquisa; avaliação por competências; fontes de fomento para projetos; procedimentos didáticos-pedagógicos nos ambientes para aprendizagem significativa; *outdoor Educativo*; extensão universitária.

Verifiquei que a movimentação institucional provocada pela mudança curricular estimula o pensar sobre o currículo na prática pedagógica, isso contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em 2013, também houve, por iniciativa da Assistência Pedagógica, a criação do Grupo de Pesquisa intitulado “Estudos sobre ensino, pesquisa e extensão na educação superior”, protocolado

junto à UNISUL e ao diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia. O primeiro projeto vinculado ao grupo foi sobre a análise da implementação dos novos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, na perspectiva do planejamento e execução das atividades formativas e ambientes de aprendizagem realizados pelos professores. A pesquisa foi documental e analisei os planos de ensino, os diários de classe e os projetos pedagógicos. Segundo publicação realizada no evento da AFIRSE por Dutra et al. (2014), os dados constatarem que: os “ambientes de aprendizagem” e as “atividades formativas” foram encontradas nos planos de ensino em forma de estratégias de ensino com pesquisa e extensão, porém, o professor não reconhece a potencialidade e a intencionalidade do que faz a favor da aprendizagem por competências; os processos avaliativos não estão vinculados às atividades formativas, não são processuais e pouco avaliam as competências prescritas no PPC; o plano de ensino está distante do diário de classe; os professores que atuam na mesma certificação necessitam planejar conjuntamente para atingir a competência prescrita; é necessário ouvir os professores sobre suas necessidades de formação continuada, para que possam dialogar com os pares e superar as dificuldades e os desafios que aparecerão na caminhada da implementação desse novo currículo.

Essa pesquisa contribuiu para o planejamento das atividades do PROFOCO de 2014, tendo em vista que apontou alguns temas que necessitaram de formação, entre eles: ensino com pesquisa e extensão como foco no desenvolvimento por competências; atividades formativas e resolução de problemas; aprendizagem significativa; inovação pedagógica; relacionamento professor e alunos; mídia, redes sociais e recursos abertos; avaliação e interdisciplinaridade.

Além desses temas, o PROFOCO também deu espaço para contextualizar os professores sobre a UNISUL como uma Universidade Comunitária no cenário nacional oportunidade concedida pelo governo federal para as entidades comunitárias serem autorizadas a receber diretamente recursos públicos para suas atividades. E também, contextualizou sobre as necessidades de adequar o PDI da UNISUL para a migração ao sistema federal de ensino.

Em 2015 e 2016, as formações continuaram na mesma linha, atendendo a implementação dos PPCs, que iniciaram em 2013. As atividades tiveram como foco contribuir na formação de um professor: pesquisador e extensionista; para ensinar a elaborar projetos e captar recursos, assim como, organizar referências bibliográficas na ferramenta *Mendeley*, e saber fazer pesquisa quantitativa e qualitativa. Outro foco da programação do PROFOCO foi direcionado para contribuir na formação dos professores na utilização das ferramentas tecnológicas: webaula, webconferência, gravação audiovisual, mídia e recursos educacionais abertos. Além dessas atividades, também foram ofertadas oficinas diversas: de oratória e técnicas de comunicação; informações sobre

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); legislação e prática docente; intervenção e gerenciamento do estresse e aprendizagem ativa no ensino superior: a sala de aula invertida.

No entanto, com a migração da UNISUL como parte da regulação do Sistema Federal de Ensino em 2015, o PROFOCO de 2016 abriu espaço para discutir sobre indicadores da avaliação do ensino superior no Brasil, na percepção dos avaliadores do Sistema Nacional do INEP. A oferta direcionou-se para as atividades relacionadas aos indicadores de avaliação que dizem respeito ao docente, como: o cadastro e a atualização do currículo lattes dos professores; relações étnico-raciais, diversidade e direitos humanos na prática docente; educação ambiental e sustentabilidade na prática docente, assim como o perfil docente apontado pelo INEP. Em 2015 e 2016 foram também realizadas formações continuadas ao longo do ano, com o tema planejamento pedagógico integrado, entre as unidades de aprendizagem das certificações acadêmicas, com o apoio das Gerências de Ensino, Pesquisa e Extensão/Assistência Pedagógica.

Ao analisar os rastros da história das ações de formação continuada dos docentes da UNISUL, percebe-se que nesses 19 (dezenove) anos de existência o Programa vem se consolidando como uma estratégia de pedagogia universitária, compreendida como um movimento para a renovação do processo de ensino e aprendizagem na universidade. Conforme percebe-se nos dados histórico sobre a oferta das atividades:

Tabela 5
Histórico da Oferta do Programa de Formação Continuada – UNISUL

<i>Campi: Tubarão – Grande Florianópolis – Virtual</i>			
<i>Dados das Formações Continuadas</i>			
Anos	N.º de Participações	N.º de Atividades	Carga horária
2001	557	8	94
2002	-	-	-
2003	-	-	-
2004	276	10	320
2005	222	14	236
2006	1231	17	306
2007	579	44	176
2008	480	35	200
2009	661	66	202
2010	915	70	210
2011	1400	60	180
2012	2786	50	150
2013	1840	79	237
2014	1188	53	159

2015	1119	66	410
2016	1500	45	135
Total	12.439	487	2.475

Nota. Fonte: dados recolhidos até o ano de 2009 (Paz, 2010); dados recolhidos de 2010 até o ano de 2016 (Wagner, 2016)

Ao verificar os números da tabela 5, verifiquei que houve alguns picos de maior participação, destacando-se o ano de 2006 com a constituição da Assistência Pedagógica que ofertou a formação continuada por UnA em cada *campus*. E os anos de 2011, 2012 e 2013, com a aprovação das diretrizes acadêmicas institucionais e a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, houve significativa participação dos professores envolvidos nessa ação.

Outro destaque é para o ano de 2010, período em que houve 70 atividades ofertadas; o número elevado corresponde ao período da construção do Projeto Pedagógico Institucional, quando foram propostas diferentes atividades em vários espaços e horários, para discutir os princípios filosóficos e metodológicos do futuro da UNISUL. Já no ano de 2013, configurou-se o maior número de atividades ofertadas, totalizando 79. O motivo que merece destaque foi a implementação dos 69 Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação.

Reconhece-se que as 465 atividades foram estratégias institucionais para regular o desempenho do professor a serviço da Instituição e dos estudantes, mas também um espaço significativo para os professores formarem sua profissionalidade docente e construir significado sobre as mudanças que ocorrem no ensino superior, em especial, sobre o currículo e a sua prática docente.

Reverendo o processo histórico, é perceptível o significado e a importância atribuídos ao Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL, a partir da implantação da atual forma de gestão: UnAs e o serviço da Assistência Pedagógica. A presença desses profissionais nas congregações, em contato direto com os professores, tem proporcionado um aumento da demanda junto ao Programa por cursos de módulos temáticos e da participação dos professores nesses eventos. A efetivação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos se faz quase que exclusivamente na relação entre professores, alunos e os saberes, evidenciam-se as questões didático-pedagógicas como temas de estudo e reflexão, como dados de diagnóstico e encaminhamento de decisões para a resolução das dificuldades detectadas, justificando a importância do Programa.

Analisando o conhecimento produzido nas trajetórias de formação dos professores, percebe-se que, até o momento, o Programa captou as necessidades e motivações de formação, envolvendo a implementação dos currículos e das políticas institucionais; as solicitações dos

coordenadores e os casos atendidos ao longo do semestre e, por último, as necessidades dos professores, que nem sempre são ouvidos.

Nessa trajetória do PROFOCO, alguns temas foram e são ofertados de maneira contínua com o intuito é formar uma cultura de discussão entre os professores sobre: avaliação (exame nacional de desempenho de estudantes); inclusão: (programa de acessibilidade); ambiente virtual (ferramentas e estratégia tecnológicas); pesquisa e extensão como estratégias de ensino; empreendedorismo; relacionamento professor e aluno; educação ambiental. As demais temáticas oscilam conforme as demandas do contexto presente. No entanto, apesar da repetição dos temas, percebe-se a ausência de níveis de aprofundamento, sendo reeditadas várias vezes a mesma temática, sem haver profundidade de um ciclo para o outro.

Constatei, com base na trajetória, que o programa passou por uma pluralidade de atividades, o que atesta a riqueza no processo vivido nos vários modelos de oferta, entre eles, reconhece-se: formação pontual, período planejado no calendário acadêmico (seminários, oficinas, mesa redonda e palestras), ofertada no recesso escolar; assessoria pedagógica – formação individual para o professor, por demanda do cotidiano; aperfeiçoamento, ofertada na modalidade bimodal (presencial e/ou distância) ofertada ao longo do semestre, configurando-se como cursos de curta duração; pós-graduação *lato senso* em docência universitária. Ao analisar as estratégias de formação propostas dentro das abordagens definidas por Cunha (2014), percebi que essa trajetória de formação da UNISUL concentrou-se durante anos numa abordagem epistemológica centralizadora, ações que advinham dos interesses da universidade sem a consulta aos professores. Foi somente com a entrada dos Assistentes Pedagógicos que essa realidade começou a mudar para momentos de formação no modelo parcial descentralizado, quando se buscou escutar os sujeitos e organizar demandas de formação por grupos e projetos, no entanto, constatei que é urgente tais ações de formação serem reconfiguradas para um modelo semi ou até mesmo descentralizado, o qual busque uma formação colaborativa e emancipatória, como é o caso exemplificado da experiência da Universidade do Porto, citada no capítulo II.

Observei que existe uma quebra da continuidade no estudo sobre as temáticas ofertadas; a oferta acontece em menor e maior grau de consistência prático-teórica em cada semestre, não tendo uma continuidade de aprofundamento sobre o tema. São escassas as ações de formação que verificam o aproveitamento dos professores sobre o apreendido no PROFOCO, faltam dados para mensurar o impacto de mudança e de inovação na aula universitária e na prática docente.

Os formadores convidados a ministrar as atividades no PROFOCO são comumente professores, gestores e funcionários que demonstrem uma expertise, ou seja, uma comprovação de conhecimento e/ou experiência sobre determinado assunto. Existem também os formadores

convidados externos, os quais fazem a abertura de cada edição do PROFOCO, normalmente são profissionais da área da educação, com expressividade nacional e com publicações reconhecidas como: Bianchetti, Nóvoa, Cunha, Masetto, Anastasiou, entre outros. Percebo que o programa precisa avançar na elaboração de uma formação para seus formadores, tendo em vista que não passam por nenhum acompanhamento na fase do planejamento da atividade e não se preocupam em dar continuidade às edições futuras do PROFOCO.

Destaco ainda que nas avaliações realizadas pelos participantes, os resultados não chegam até os formadores, deixando uma lacuna sobre a reflexão e a análise do trabalho realizado.

Paz (2010, p. 145) alerta que para que “a formação continuada seja efetiva, as ações dos Programas implementados pelas Instituições de Educação Superior não podem se restringir a eventos pontuais ou fragmentados, por isso, tendem a desaparecer por falta de continuidade”. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da metodologia, as ações dos referidos programas precisam vincular teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento científico específico do campo de saber do professor e conhecimento pedagógico, processos educacionais próprios da IES e condições objetivas do trabalho dos professores, articulação entre graduação e pós-graduação.

Outro ponto em que o Programa precisa avançar diz respeito ao curso de pós-graduação, uma vez que o currículo foi reelaborado, no entanto, não foi implementado. Sobre os relatórios do desempenho docente (Avaliação Institucional) e Avaliação das Unidades de Aprendizagem, percebo que o número de respondentes por parte dos estudantes ainda é baixo, não reflete a maioria da opinião dos estudantes, ainda não são considerados como fonte para provocar ações no Programa de Formação Continuada.

Embora os professores participantes do PROFOCO tenham se manifestado, em consulta às resposta aos questionários de avaliação, sobre a relevância dos referidos cursos para o aprimoramento da sua prática pedagógica, a média de participação dos professores nas ações do programa de formação continuada ainda é baixa, representando, no máximo, 40% dos professores contratados pela UNISUL, ou seja, de 1248 professores, apenas 500 participam, lembrando que a participação é facultativa.

Ainda sobre os pontos a melhorar, apesar das iniciativas pontuais, há a necessidade de uma formação pedagógica inicial consistente e de longo prazo para todos os professores que ingressam na Universidade.

Ressalto que o número de inscrições para a participação e a frequência nos eventos remete para estudos sobre a necessidade de repensar as estratégias que precisam ser desenvolvidas pela Universidade, em geral, para envolver o maior número possível de professores nos referidos cursos. Tendo em vista que a UNISUL, por meio do Programa, compreendeu que o professor não é obrigado

a participar, mas sim é convidado, parte do princípio que é de responsabilidade do docente a qualificação de seu currículo e de sua atuação profissional. No entanto, os gestores estão atentos à adesão voluntária dos docentes às ações de formação, pois considera essa ação um critério de identificação do nível de comprometimento do docente com o curso em que atua. Outro aspecto que a adesão voluntária do professor pode demonstrar é o seu nível de compreensão sobre a necessidade de interlocução na prática docente entre o conhecimento específico da área de atuação (o que ensinar) e o domínio de saberes pedagógicos (como ensinar).

É mister haver uma vinculação entre formação pedagógica continuada e plano de carreira, inclusão, no contrato de trabalho, exigência da realização da formação pedagógica para a docência durante o ano letivo.

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO V - CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, aborda-se a investigação empírica: o paradigma escolhido, o tipo de pesquisa, o campo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha e a análise dos dados. Destaque para o documento institucional da UNISUL, para a entrevista com os gestores e para a aplicação do questionário com os professores. Os dados foram categorizados e organizados em unidades de registro para serem interpretados nos capítulos VI, VII e VIII. Assim, buscou-se responder às seguintes perguntas: Como será a pesquisa? Onde se fará a pesquisa? Quem serão os sujeitos? De que forma serão analisados os dados?

5.1 Natureza Epistemológica do Estudo

Nos capítulos anteriores, a profissão professor universitário foi apresentada como complexa, trazendo várias inquietações e reflexões sobre: o papel da profissão na sociedade e na instituição em que o professor atua; as competências pedagógicas dos docentes requeridas pelos currículos, originadas das avaliações externas, das necessidades da sociedade contemporânea e das reflexões dos estudos científicos de pesquisadores da área de ciências humanas. No entanto, constatou-se que há um silêncio da voz dos professores que executam esse currículo, há uma ausência de produção científica sobre a reflexão da sua profissão e sobre o desenvolvimento profissional por parte desses atores.

Nesse sentido, o estudo busca dar voz a esses sujeitos, para desvendar essas competências pedagógicas, como são percebidas nas atividades dos docentes e como é que esses as constroem, incorporam, ou não, quais os limites que encontram para expressá-las nas suas atividades de trabalho. Concomitantemente, o estudo pretendeu ajudar na compreensão das necessidades de formação continuada em serviço - saber o que os professores sabem e não sabem sobre suas necessidades de formação, assim como, saber se admitem suas fragilidades ou se possuem consciência das competências que precisam desenvolver. Para alcançar respostas a essas questões, foi necessário questionar o que pensam os gestores e os professores, incentivando-os a articular e elaborar o seu conhecimento sobre o tema. Sendo assim, a pesquisa procurou estabelecer um diálogo epistemológico com o olhar dos professores e gestores sobre o problema investigado, valorizou a dimensão do conhecimento por eles construído e reconheceu que são os atores sociais que atribuem os significados às situações vivenciadas. É por esse motivo que o paradigma é

interpretativo, pois buscou conhecer o contexto e compreender por meio da visão das percepções dos sujeitos.

Para se alcançarem os objetivos, foram norteadores para ajudar na elaboração dos instrumentos de coleta e de análise dos dados os seguintes aspectos: 1) problematizar as principais características do Currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto; 2) conhecer as competências pedagógicas que os gestores e docentes julgam necessárias para implementar o novo currículo no exercício da profissão docente; 3) identificar e interpretar necessidades, expectativas e interesses de formação continuada dos docentes, segundo eles próprios e os gestores da instituição.

Para responder aos objetivos, foi necessário captar, registrar, apreender, analisar e reorganizar dados para diagnosticar as competências pedagógicas do docente universitário e as necessidades de formação continuada. Em uma investigação como essa, observam-se os aspectos individuais dos sujeitos participantes da pesquisa relacionados com os valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões do grupo pesquisado, aprofundando a complexidade de fatos e processos particulares e específicos.

Nesse caminho, a pesquisa seguiu o paradigma hermenêutico, o qual deriva etimologicamente do verbo grego *hermeneuein*, que significa “interpretar”, e do substantivo “hermeneia”, “interpretação” (Marques e Dario, 1992). Coube a utilização de uma interpretação crítica, pelo motivo de a pesquisa ter analisado os significados dentro de um contexto determinado, valorizando a linguagem oral e escrita dos sujeitos. Tal paradigma permitiu a compreensão/interpretação, tanto dos processos individuais quanto dos aspectos sociais e culturais, assim, pode-se dizer que permeia uma interpretação crítica.

Utilizou-se uma abordagem interpretativa, uma vez que se fez uso da descrição, da indução e do estudo das percepções pessoais, como forma de privilegiar a construção de um conhecimento relativo aos fenômenos educativos. Buscou-se compreender o modo como os sujeitos interpretam e entendem as competências pedagógicas do professor universitário e suas necessidades de formação. O objetivo foi passar de um registro descritivo de afirmações, para a compreensão e interpretação do contexto. “Esta abordagem interessa-se, sobretudo, pelos significados que os ‘atores’ atribuem às ações em que se empenham” (Amado, 2014, p. 46).

De acordo com Sarmiento e Cerisara (2004), é possível apontar características sobre essa abordagem: a) a realidade é múltipla e necessita de uma visão holística do investigador; b) há uma influência recíproca entre o investigador e o investigado; c) as generalizações tomam forma de hipótese de trabalho; d) a pesquisa é fundada em valores do investigador e esses influenciam na determinação de perguntas, na escolha da teoria e na interpretação e análise dos dados; e) o

investigador é considerado o primeiro instrumento de coleta de dados, exerce uma auto-observação no trabalho investigado, faz cortes e seleciona em busca da objetividade; f) deve haver uma negociação dos resultados com os investigados, por meio da validação das informações prestadas; g) o conhecimento tácito do investigador é incorporado no processo e compõe o conjunto de informações consideradas como relevantes.

Julga-se importante discorrer sobre o último, o conhecimento tácito do investigador sobre o assunto em estudo. É fato que a autora desta tese atua profissionalmente ao longo de 12 (doze) anos na esfera da assessoria pedagógica na instituição pesquisada, que trata do acompanhamento da implementação dos projetos pedagógicos dos cursos e da formação continuada dos professores universitários. Dessa forma, é impossível abstrair esse conhecimento e essa experiência que acompanha a pesquisadora, sendo assim, o objeto investigado faz parte da sua história profissional. Essa posição que ocupa a pesquisadora pode ser uma vantagem, por conhecer profundamente o objeto em estudo, como também uma desvantagem, por ser sujeito do cenário da pesquisa, corre-se assim o risco da naturalização do real.

Para isso, é necessário que o investigador saiba executar o exercício dialético de proximidade e afastamento (Estrela, 2007). Assim, em toda a pesquisa foi necessário a investigadora manter uma postura de autocrítica, para cumprir com as exigências dos estudos científicos. Exigiu um constante estranhamento sobre a reflexão dos dados para evitar o que é familiar, para isso, o arcabouço conceitual da teoria foi um apoio para fazer esse exercício e auxiliar na tomada das decisões, das escolhas e das análises. Além do que, foi dado um espaço de tempo entre a coleta de dados e o processo de análise, para ajudar no estranhamento dos dados.

5.2 Delineamento da Investigação

a) Estudo de Caso

Para a realização da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso único, numa dada Instituição Comunitária do Brasil, para diagnosticar as competências pedagógicas para a atuação do professor e verificar as necessidades de formação deles.

Os estudos de caso são indicados quando busca-se investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, compreende-se que o contato direto e prolongado do pesquisador com as situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados,

analisar interações, compreender e interpretar linguagens, ideias, estudar representações. Para André (2013), o estudo de caso visa:

(i) “à descoberta”, serve o quadro teórico inicial como estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados; (ii) “ênfatisa a interpretação em contexto”, isto é, levam em conta o contexto onde os fenômenos estão inseridos; (iii) procura “retratar a realidade de forma completa e profunda”, revelando a multiplicidade de dimensões presentes nas situações; (iv) “usa uma variedade de fontes de informação”; (v) “revela experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas” do leitor, a partir de sua experiência pessoal; (vi) “procura representar diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes na situação”, pressupondo que a realidade pode ser apreendida sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira; (vii) seus relatos “utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível” que os de outra natureza, com um estilo informal e narrativo (p. 97).

Assim, o estudo de caso “permite compreender não só como surgem e se desenvolvem os fenômenos, mas também como evoluem num dado período e tempo, sendo assim específico” (André, 2013, p.97). O estudo de caso é “caracterizado como uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2015, p. 39).

Para Yin (2015), o estudo de caso poderá ser descritivo, explicativo e exploratório. Essa pesquisa foi descritiva, procurou descobrir a frequência com que as ideias apareceram na análise do documento e na análise dos dados, e fez-se relação entre as categorias. Foram descritas características da população e da problemática, estabelecendo relação entre as categorias e subcategorias, com técnicas de coleta de dados direto com as pessoas, por meio de questionário e entrevista, assim como tratamento analítico de documento.

Essa análise, cujo problema foi investigar as competências pedagógicas do professor universitário e suas necessidades de formação continuada, é caracterizada como um estudo de caso, na medida em que se deu numa determinada instituição, em um determinado grupo, que permitiu uma contextualização ampla, aprofundada e detalhada sobre o objeto, contribuindo para a teoria sobre as competências pedagógicas. Sendo assim, realizou-se o estudo de caso da seguinte forma:

- *Contexto do estudo* – o ensino superior;
- *Fenômeno estudado* – as competências pedagógicas dos professores universitários e as suas necessidades de formação continuada.
- *Sujeito* – os professores universitários.

Sendo assim, este estudo de caso tem uma dimensão histórica, incidindo sobre um determinado período, com um currículo prescrito de uma determinada instituição, visando a compreender as competências pedagógicas e as necessidades de formação continuada de um determinado grupo de professores.

b) Análise Qualitativa

Partindo do estudo de caso, considerou-se adequada a análise dos dados por uma metodologia qualitativa. Leite (2008) aponta que os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende apenas à quantificação, ou seja, quando é necessário observar, descrever, compreender e dar significado ao objeto estudado. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa, nesse caso, o foco foi descrever e interpretar os documentos e as respostas dos gestores e professores participantes, sobre o contexto curricular vivido.

Ludke e André (2012) apresentam características da pesquisa qualitativa, que são identificadas também nessa pesquisa: a) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural; b) A investigação qualitativa é descritiva; c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva (ou seja, não possuem hipóteses desenhadas anteriormente); e) O significado/interpretação é de importância vital na abordagem qualitativa.

Destaca-se que no estudo de caso e no recolhimento dos dados, a análise foi indutiva, o conhecimento está baseado na experiência, assim como aponta competências pedagógicas para o exercício da profissão - docência universitária, que derivou do estudo de caso concreto, sendo assim, foram realizadas descobertas de princípios gerais, a partir de conhecimentos particulares. Nesse sentido, há dois procedimentos para coletar dados para esta pesquisa: a) Análise do Documento Institucional; b) Elaboração de instrumentos de recolha de dados empíricos: questionário e guia da entrevista.

Considera-se importante esclarecer que algumas questões fechadas tiveram registro na Planilha Excel, as respostas tiveram uma tabulação com representação quantitativa, porém, a análise foi essencialmente qualitativa (de caráter descritivo e explicativo).

5.3 Campo de Estudo

Antes de iniciar este tópico, esclarece-se que houve uma preocupação da pesquisadora em descrever com detalhamento o contexto no qual o objeto do estudo de caso se insere em uma instituição de ensino superior. Conhecer a história, o ambiente físico e social, as atividades e seus membros, fez perceber que os sujeitos que ocupam esses ambientes e exercem essas atividades não

falam uma única voz. Sendo assim, é necessário “incorporar o conhecimento tácito do meio, que muitas vezes revelam dados interessantes para compreender o fenômeno em estudo” (Guerra, 2008, p. 88).

O campo empírico desta pesquisa teve como *lócus* uma universidade comunitária do Brasil - a Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – caracterizada de forma geral no capítulo IV desta tese. Optou-se por desenvolver a pesquisa em uma universidade comunitária no Brasil, por dois critérios: 1) como a grande maioria dos programas de doutorado no Brasil estão em Universidades Públicas, as pesquisas têm priorizado o ensino superior público como campo de estudo, havendo uma baixa produção de pesquisas sobre as universidades comunitárias e as privadas. Entende-se que os dados estatísticos da expansão do ensino superior, conforme apresentado no capítulo I, revelam o grande crescimento acelerado, após 1990 dessas universidades, as quais são responsáveis por formar 75% dos profissionais formados no ensino superior, carecendo, no entanto, pesquisas para compreender o contexto que vivem essas universidades; 2) Outro critério, é que essa é uma universidade comunitária e filantrópica, atualmente vive um processo de migração para o sistema federal de ensino, que tem sofrido muitas mudanças para cumprir com as exigências das políticas do ensino superior do INEP (mencionadas nos capítulos anteriores), as quais refletem no currículo e na profissão docente.

5.3.1 Amostra

Dentro dos três *campi* existentes na UNISUL, foi escolhido investigar o Campus Universitário da Grande Florianópolis. Os motivos pelos quais não foram analisados os outros dois *campi* foram: nessa pesquisa não se investigou a modalidade Virtual, não sendo levado em consideração o Campus Virtual; e o outro Campus, está situado em Tubarão, fica a 200 quilômetros de distância da residência da pesquisadora, o que inviabilizou o deslocamento constante para a coleta de dados, por motivos de aumento de gastos financeiros (pesquisa realizada sem bolsa de estudo), de dispendimento de maior tempo livre. O critério principal de ter escolhido o Campus Universitário da Grande Florianópolis (CU/GF) foi a localização geográfica, onde a pesquisadora reside e também trabalha, o que facilitou conciliar a pesquisa junto ao trabalho.

O Campus escolhido foi fundado em 1996, em Palhoça¹⁹, a 15 quilômetros da capital catarinense, Florianópolis. O referido Campus somou em 2016 vinte anos de existência, e hoje encontra-se distribuído em três Unidades: Pedra Branca, Dib Mussi e Trajano. Conta, aproximadamente, com 7.540 estudantes matriculados nos Cursos de Graduação e com 580 professores distribuídos em 37 cursos. (Sistema Acadêmico UNISUL, Dez./ 2015).

Tais cursos estão distribuídos em quatro UnAs: Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços (16 cursos); Educação, Humanidades e Artes (3 cursos); Produção, Construção e Agroindústria (9 cursos) e Saúde e Bem-Estar Social (9 cursos).

O universo da pesquisa envolve Gestores da UNISUL e Professores dos Cursos de Graduação da UnA Saúde e Bem-Estar Social (SaBES), pertencentes ao Campus Universitário da Grande Florianópolis. O intuito foi retratar o cenário da docência universitária de uma instituição comunitária. Tem-se como suposto que tanto faz a área de conhecimento que o professor atua, todos são desafiados a desenvolver competências pedagógicas, por compreender que é uma profissão ser professor universitário. No entanto, foi necessário justificar os critérios para a escolha do campo em estudo: a) a pesquisadora atua há 12 (doze) anos junto a esta UnA, tendo conhecimento aprofundando sobre o contexto estudado, característica essencial para um estudo de caso; b) o histórico de grande participação dos professores desta UnA nas formações continuadas ofertadas pela instituição. A vivência da pesquisadora constata mais do que as demais UnAs anteriormente citadas, o que leva a supor maior compromisso com a profissão professor e maior riqueza na coleta de dados.

Em seguida, apresentam-se dados quantitativos e qualitativos que caracterizam a UnA SaBES. A UnA é composta por 9 (nove) cursos de Graduação, entre os quais 8 (oito) são bacharelados e 1 (um) tecnólogo, conforme quadro a seguir:

NÍVEL	CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS	PERÍODO
BACHARELADO	Educação Física e Esporte	Matutino
	Enfermagem	Noturno
	Fisioterapia	Matutino
	Medicina	Integral
	Naturopatia Aplicada	Matutino
	Nutrição	Noturno
	Psicologia	Integral

¹⁹O município abrange uma área de 395 mil quilômetros quadrados e tem uma população de 137.334 habitantes conforme consta no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010. Está entre os que mais crescem no Brasil nos aspectos econômico e social, com diversificada atividade econômica. Disponível em <www.ibge.gov.br>

	Odontologia	Noturno
TECNOLOGIA	Cosmetologia e Estética	Noturno

Quadro 1. Cursos de Graduação - UnA SaBES

Fonte: Projeto da UnA Saúde e Bem-Estar Social (UNISUL,2011).

Para o funcionamento a UnA há um Articulador e duas Assistentes Pedagógicas. Cada curso tem um Coordenador, uma secretaria e um Colegiado/Congregação constituído por professores e representação estudantil. Os cursos também possuem os NDE, que corresponde a 30% do colegiado, são professores com dedicação parcial e/ou integral, com titulação de mestre e/ doutor, com experiência profissional adequada na área em que atuam e buscam junto ao Coordenador de Curso estruturar e implementar o Projeto Pedagógico do Curso, conforme Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010.

Com relação à quantidade de Professores e suas titulações, têm-se os seguintes números: 95 doutores, 143 mestres e 83 especialistas, estando assim distribuídos por curso com suas devidas titulações:

Tabela 6

Titulação dos Docente – Cursos UnA SaBES

Curso	Doutor	Mestre	Especialista	Total
Educação Física	7	16	-	23
Fisioterapia	9	19	4	32
Naturopatia	8	15	5	28
Medicina	32	34	61	127
Cosmetologia	3	10	5	18
Enfermagem	8	16	1	25
Nutrição	10	12	4	26
Psicologia	9	12	2	23
Odontologia	9	10	-	19
TOTAL	95	143	83	321

Fonte: Gerência de Operações e Serviços Acadêmicos, Ago./2016.

Importante destacar que do total de 321 Professores, 40 desses se repetem, por ministrarem a mesma unidade de aprendizagem em diferentes cursos. Sendo assim, o número absoluto é 281 professores na UnA SaBES para atender a 1574 discentes. Os dados expressos na tabela a seguir identificam o número dos discentes matriculados no segundo semestre de 2016, distribuídos entre os Cursos da UnA SaBES:

Tabela 7
Quadro de Matriculados - UnA SaBES

Curso	N.º de Discentes
	2016
Educação Física e Esportes	189
Enfermagem	97
Fisioterapia	191
Medicina	456
Naturopatia Aplicada	123
Nutrição	148
Odontologia	125
Psicologia	167
Cosmetologia e Estética	78
TOTAL	1.574

Fonte: Gerência de Operações e Serviços Acadêmicos, 2016.

No que diz respeito à pesquisa, a área da saúde tem um total de 18 grupos de pesquisa, dos quais 6 fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (mestrado e doutorado) e 12 fazem parte dos Cursos de Graduação mencionados. O percentual referente aos projetos de pesquisa de iniciação científica, aprovados nos editais internos da IES e em parcerias, no último triênio (2014 a 2016), chegou a 46% do total de projetos apresentados por todas as áreas. O relatório de atividades anual de 2015 apresentou 124 projetos de pesquisa aprovados entre os editais, Art.170 (43), Art. 171 (49); PUIC (65); PIBITI (06) e; PIBIC (18).

Referente aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, no último triênio (2014-2016) foram ofertados 8 cursos: Hematologia e Hemoterapia Laboratorial; Saúde Mental e Atenção Psicossocial; Educação Física e Promoção da Saúde na Escola; *Personal Trainer*; Auditoria e Administração Hospitalar; Enfermagem na Unidade de Terapia Intensiva; Psicologia Existencialista Sartreana; Gestão do Esporte.

Quanto às atividades de extensão, novamente a UnA Sabes se destaca, das 11 vagas oferecidas pelo edital anual de extensão ofertado pelo Campus Universitário Grande Florianópolis, 9 vagas foram ocupadas em 2015 com os projetos aprovados da referida UnA. Destacam-se os seguintes projetos: atenção à saúde do trabalhador; bons de boca: atendimento às condições bucais de doenças sistêmicas, saúde na escola; coração saudável; núcleo de desenvolvimento integral da criança; projeto da lagoa: estratégias para promoção da saúde; centro de referência profissional; atendimento integral ao atleta amador e profissional; oficina da lembrança: projeto de estimulação e reabilitação cognitiva. O relatório referente ao *Balanço Social das Atividades da UNISUL* (UNISUL, 2015b) revela que esses nove projetos envolveram 20 professores, aproximadamente 400 estudantes e 1500 pessoas da comunidade.

Além dos projetos de extensão financiados com fomento interno, há também a captação do fomento externo para realização de eventos. Em 2015, foram financiados 4 grandes eventos: Saúde na Escola, Saúde do Idoso, Conferência Internacional de Gestão do Esporte, ambos com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e Semana de Integração Docente e Discente, com apoio do CNPq. Existem também outros eventos que o próprio curso financia, como: Aula Magna; Semana de Apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso e o Dia de Comemoração da Profissão.

Outra atividade reconhecida como extensão são os cursos de curta duração, conforme pode-se constatar na tabela a seguir:

Tabela 8

Cursos de Extensão – UnA SaBES

Nome do curso	Duração
Auriculo Terapia Chinesa	15 horas
Ventosa terapia Chinesa	15 horas
Bases Conceituais Metodologia Ergonômica do Trabalho	48 horas
Relacionamento Interpessoal no Trabalho	16 horas
Educação Permanente – Profissionais da Saúde	60 horas
Mitologia e Naturologia: introdução ao trabalho mitológico	33 horas

Fonte: *Relatório de Atividades* (UNISUL, 2015a).

Ainda no âmbito da extensão, têm-se os serviços prestados a comunidade: clínica de fisioterapia (3000 atendimentos ao ano); clínica de naturologia (3000 atendimentos ao ano), clínica de odontologia (1000 atendimentos ao ano), serviço de psicologia (1500 atendimentos ao ano), esporte na UNISUL (4000 mil atendimentos ao ano), policlínica de medicina (17000 mil atendimentos ao ano) (UNISUL, 2015).

Além dos programas ora apresentados, há os projetos que envolvem conjuntamente projetos de extensão/pesquisa, destaca-se o PET Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde), que envolve atualmente 712 estudantes, 16 professores e 3 mil beneficiados da comunidade, diretamente, e 8 mil indiretamente. Também, há o “Mais Educação”, com 400 estudantes do Ensino Fundamental, 15 estudantes e 5 professores (UNISUL, Relatório de Atividades, 2015).

Sobre a Responsabilidade Social, que diz respeito à inclusão de estudantes em situação econômica desfavorecida, a UNISUL oferece a possibilidade de benefícios e bolsas de programas interno e externo. A seguir tabela com os dados da UnA SaBES:

Tabela 9
Benefícios e Bolsas – UnA SaBES

CURSO	FIES	PROUNI	PROIES	ART 170	ART 171
Educação Física Esporte	11	16	19	7	18
Enfermagem	26	31	45	3	14
Fisioterapia	18	74	72	6	34
Medicina	349	72	-	4	1
Naturologia Aplicada	-	29	5	2	12
Nutrição	14	32	46	7	2
Odontologia	1	1	-	6	6
Psicologia	56	61	47	12	24
Cosmetologia Estética	8	16	12	3	-

Fonte: Gerência de Operações e Serviços Acadêmicos, 2015.

Cada curso que integra a UnA SaBES é identificado por um Projeto Pedagógico de Curso. Todos eles passam por processos de avaliação de reconhecimento e outros por renovação de reconhecimento, pela Secretaria do Estado de Santa Catarina, até 2015. No entanto, com a implantação da avaliação do ENADE pelo SINAES, desde 2008 os cursos que obtêm conceito acima de três no CPC são dispensados de receber a visita *in loco* pela comissão de avaliação da Secretaria do Estado de Santa Catarina. Mas com o reconhecimento da UNISUL como IES Comunitária, em 2016, iniciou uma nova história de avaliação na UNISUL, assim, passa a ser avaliada pelas comissões do Sistema Federal de Ensino. Seguem os dados da última avaliação que ocorreu em 2013 nos cursos da saúde:

Tabela 10
Avaliação Externa dos Cursos de Graduação da UnA SaBES

Curso	Secretaria do Estado de SC (Conceito 1 a 5)	ENADE – 2013 (Conceito 1 a 5)	Ministério da Educação (Conceito de 1 a 5)
Educação Física e Esporte		4	Visita das comissões de Avaliação – a partir de 2017.
Enfermagem		3	
Fisioterapia		3	
Medicina		4	
Naturologia Aplicada	2013/ Nota: 4,33	SC**	
Nutrição		3	
Odontologia*		SC**	
Psicologia		4	
Cosmetologia e Estética	2013/ Nota: 3,83	SC**	

Fonte: Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2016.

Legenda: SC = Sem Conceito, são cursos que até 2013 não possuíam DCN, os quais não participavam da avaliação do INEP.

* Curso implementado em 2013, ainda não recebeu visita *in loco*.

Com os novos projetos pedagógicos dos Cursos que entraram em vigor em 2013, tem-se a matriz curricular que é composta por Unidades de Aprendizagem (UA), as quais são agrupadas por certificações, segue a quantidade por curso:

Tabela 11

Unidades de Aprendizagem e Certificações por Curso – UnA SaBES

CURSO	N.º UA	N.º Certificações
Educação Física e Esporte	61	27
Enfermagem	76	33
Fisioterapia	92	42
Medicina	63	39
Naturopatia Aplicada	54	22
Nutrição	56	26
Odontologia	57	39
Psicologia	64	25
Cosmetologia e Estética	37	17
TOTAL	560	270

Fonte: Gerência de Operações e Serviços Acadêmicos, 2015.

Do total das certificações apresentadas, 15 foram planejadas conjuntamente entre os cursos, as quais formaram certificações transversais, ofertadas de forma compartilhada entre a UnA SaBES. Tais certificações dizem respeito às temáticas biológicas e às políticas de saúde: 1. Anatomofisiopatologia Humana. 2. Bases Biológicas e Desenvolvimento Humano. 3. Bioquímica. 4. Farmacologia. 5. Doenças Infecções Parasitárias. 6. Imunologia. 7. Suporte de Vida. 8. Epidemiologia e Pesquisa Social. 9. Atenção Integral à Saúde da Pessoa Idosa. 10. Empreendedorismo em Saúde. 11. Gestão em Serviços de Saúde. 12. Saúde e Segurança do Trabalhador. 13. Sistema de Saúde no Brasil. 14. Biofísica. 15. Formação e Educação Interprofissional e Interdisciplinar pelo Trabalho para a Saúde.

Para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, a UnA SaBES possui um total de 234 horas para serem alocadas em Monitorias. Essas horas estão assim distribuídas:

Tabela 12

Monitoria dos Cursos - UnA SaBES

Curso	N.º de Horas
Educação Física e Esporte	15
Enfermagem	6

Fisioterapia	18
Medicina	51
Naturologia Aplicada	9
Nutrição	12
Odontologia	15
Psicologia	36
Tecnologia em Cosmetologia e Estética*	12
Certificações Compartilhadas	60
Total de Horas	234

Fonte: Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão – Programa de Estágios e Monitorias, 2016.

Apresentou-se brevemente neste item o campo de estudo, com as principais características da UnA SaBES em números: os aspectos de funcionamento, os grupos e projetos de pesquisa, a pós-graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*, a extensão nos seus diferentes segmentos, os benefícios que configuram a responsabilidade social, os processos de avaliação externo, os projetos pedagógicos dos cursos e o número de monitorias. Segue os procedimentos de recolha e análise dos dados.

5.4 Procedimentos para Recolher os Dados

5.4.1 Procedimentos Ético

Antes de iniciar qualquer tipo de coleta de dados, foi necessário solicitar a permissão para desenvolver a pesquisa via Comitê de ética da UNISUL. O projeto já antes qualificado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 2012, e cadastrado em 2013 na Plataforma Brasil para apreciação do Comitê de Ética da UNISUL, acompanhou os seguintes documentos: declaração de ciência e concordância das instituições envolvidas na pesquisa; identificação resumida do projeto; termo de consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa. O parecer de aprovação (Anexo 1) aconteceu no primeiro semestre de 2014, período que houve a liberação para iniciar a coleta de dados junto aos gestores e professores.

5.4.2 Análise Documental

Documentos são fontes que podem servir de informação para a pesquisa científica. A análise documental visa a representar o conteúdo do documento, sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar sua consulta e referência sobre o objeto estudado.

Nesta pesquisa, fez-se uso do documento oficial da instituição, ora publicado, referente ao Currículo da UNISUL: Projeto Pedagógico Institucional de 2015, fonte importante de informação produzida pelos agentes da instituição em relação ao objeto estudado. As informações contidas no documento poderão auxiliar em analogias sobre as competências pedagógicas do professor universitário, nesse caso, permitirá à pesquisadora aproximar o que dizem os sujeitos para então melhor diferenciar.

Destaca-se que PPI passou por três momentos: foi criado em 2003, foi refeito em 2010 e foi atualizado em 2015, consolidando-se como um instrumento balizador das ações pedagógicas na UNISUL. Vale ressaltar que, apesar de o Projeto Pedagógico Institucional ter sido atualizado em 2015, o texto conceitual pedagógico é um aprofundamento das discussões sobre as concepções pedagógicas apresentadas no PPI de 2010, que foi o documento citado no período da elaboração do projeto de investigação em 2012, não impactando no objeto de análise desta pesquisa. Ao fazer a análise do documento, criaram-se dois critérios: o primeiro foi identificar as competências que eram prescritas diretamente/específicas do professor e o outro que se denominou de premissas pedagógicas da instituição, as quais são as concepções de gestão pedagógica que devem nortear a ação docente. Sendo assim, considerou-se pertinente separar o que são premissas pedagógicas da instituição das competências pedagógicas do professor universitário. Segue a quadro que utilizei com base nas características da análise de conteúdo, para se chegar às categorias de forma indutiva (Apêndice 1):

Tema	Objetivo Específico	Pergunta norteadora para análise do documento	Categoria	Subcategorias
Currículo no Ensino Superior	Objetivo 1 - Problematicar as principais características do Currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto.	Quais são as ações pedagógicas prescritas no PPI que remetem a responsabilidade de execução por parte do professor?	Premissas Pedagógicas da UNISUL	1. Formação por Competências 2. Inovação Pedagógica 3. Educação Inclusiva 4. Aprendizagem Significativa 5. Trabalho Discente Efetivo 6. Respeito as Pessoas e ao Meio
			Competências Pedagógicas do Professor Universitário	1. Participar da Re/Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso 2. Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade 3. Produzir Material Pedagógico 4. Planejar Atividades Formativas

				5. Selecionar Ambientes de Aprendizagem 6. Fazer Uso da Tecnologia 7. Mediar à Construção do Conhecimento 8. Orientar Monitoria 9. Orientar Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso 10. Avaliar por Competência
--	--	--	--	--

Quadro 2. Instrumento de Categorização de Análise Documental

Referente ao tema e ao objetivo apresentado, analisa-se que além do capítulo III ter contribuído para o referencial teórico sobre os fatores da expansão do ensino superior brasileiro e o impacto nas reformas curriculares, teve também o capítulo IV, que colaborou para o tempo e o espaço histórico da reformulações curriculares da UNISUL. Observa-se que essa análise do documento vem a contribuir também para responder ao objetivo 1 da pesquisa, no sentido de compreender as políticas pedagógicas macro no documento da UNISUL e as competências para a docência universitária.

5.4.3 Elaboração de Instrumentos de Recolhimento de Dados Empíricos

Os instrumentos são os meios para alcançar os objetivos, para colher e interpretar os dados. Servem de mediação para se aproximar do objeto com o qual se está trabalhando “(...) captar as representações subjetivas dos participantes, para favorecer a intervenção dos agentes em sua realidade ou organizar a ação coletiva para transformar as condições problemáticas” (Meksenas, 2000, p. 90). Sendo assim, seguem os dois instrumentos utilizados: 1) entrevista e 2) questionário.

a) Entrevista

A técnica de coleta de dados por meio da entrevista é muito utilizada nas áreas de ciências humanas e sociais. Possibilita algumas vantagens e desvantagens (Gil, 2010): como vantagem permite o contato direto com os sujeitos, possibilita aprofundar determinadas respostas em momento real; dá liberdade aos investigados para responderem sem se preocupar com o registro, podendo até o entrevistado não ser alfabetizado; oferece ao investigador outros indicadores de análise, como avaliar a expressão corporal, a tonalidade da voz e in/segurança nas respostas. No entanto, a utilização da entrevista também gera desvantagens, como a falta de tempo e motivação de alguns investigados para participar da pesquisa; a possível influência do investigador com o investigado,

isso possibilita a obtenção de respostas camufladas; dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes; ocupa muito tempo, sendo difícil de ser realizada.

Para o sucesso de uma entrevista, é necessário levar em conta alguns aspectos, entre eles: a) contato inicial – esclarecimentos sobre os objetivos e se comprometer com o caráter confidencial; b) formulação de perguntas – o roteiro da entrevista deve obedecer ao tipo de pesquisa escolhido: padronizada ou não padronizada; c) registro de resposta – devem ser anotadas em tempo real ou fazer uso do gravador (quando permitido) e serem transcritas; d) término da entrevista - finalizar com cordialidade e com confiabilidade, sendo o texto transcrito validado pelo entrevistado; e) requisitos importantes – validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão (Eco, 2015).

A entrevista é um método de colher informações que consiste em conversas orais, a fim de obter informações sobre fatos, ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos do recolhimento das informações (Estrela, 2007).

O guia estabelecido para esta pesquisa segue a proposta de uma entrevista semi dirigida, ou seja, é quando o entrevistador tem previsto algumas perguntas para lançar, a título de ponto de referência. Existem duas vantagens nesse formato de entrevista: 1) as informações recolhidas refletem melhor as representações do que numa entrevista dirigida, dado que a pessoa entrevistada tem mais liberdade na maneira de se exprimir; 2) as informações que se deseja recolher são num tempo mais curto do que numa entrevista livre, que nunca oferece garantia de que vão ser fornecidas informações pertinentes (Amado, 2014).

Sendo assim, o guia proposto foi construído com base nos objetivos expressos pela pesquisa (Amado, 2014), ou seja, com cinco blocos temáticos, a que estão associadas as questões orientadoras, as quais situam e contextualizam as temáticas gerais da pesquisa, que são: currículo do ensino superior, competências pedagógicas e as necessidades de formação do professor universitário.

Pré-teste do Guião

Antes da efetivação da entrevista foi realizado um pré teste do roteiro/guião da entrevista, que permitiu avaliar a eficácia do inquérito a uma pequena amostra da população alvo. Para contribuir com a avaliação do instrumento, contou-se com a participação de dois Coordenadores de Curso da Área da Saúde (Cursos de Nutrição e Enfermagem) para aplicar o guião da entrevista de forma individual e também com a análise da orientadora e coorientadora desta tese. As sugestões de modificações foram unânimes: retirar duas perguntas, por considerarem que são conceituais da área da educação e complicadas para serem respondidas por profissionais de outras áreas: O que são

competências pedagógicas? Quais implicações a nova proposta curricular trás para a articulação de saberes e o espaço-tempo da aprendizagem?

O guia final ficou constituído por quatro partes designadamente: uma de identificação pessoal e profissional; e as outras três com perguntas que contêm a opinião para entender a compreensão dos participantes sobre as principais temáticas da pesquisa, o currículo, as competências pedagógicas e a formação continuada.

Guião/Roteiro

Após validado o roteiro/guião de entrevista com formato semi dirigido, ele contemplou uma proposta de roteiro de temas e questões sobre os quais os entrevistados responderam. No entanto, o formato de perguntas com uma proposta de roteiro base, não descartou a abertura para acrescentar tópicos durante a conversa, quando o entrevistado pode expressar suas opiniões e sentimentos com total liberdade. Apresenta-se a versão final, que foi aplicada e dividida em quatro partes temáticas (formato original do guião da entrevista no Apêndice 2):

Partes	Questões
I Identificação Pessoal e Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua faixa etária? - Assinale o Gênero: - Preencha a seguir os dados sobre sua Formação: - Atua como docente no ensino superior a quantos anos? - Atua como gestor no ensino superior a quantos anos? - Qual o cargo que você ocupa como Gestor?
II Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Você participou do planejamento dos novos projetos pedagógicos da UNISUL? Que função assumiu? Cite três das principais mudanças no Currículo na pós-modernidade? - Qual o reflexo dessas mudanças na reforma curricular da UNISUL? - Quais desafios, enfrenta a UNISUL para alcançar as mudanças curriculares da pós-modernidade? - Cite dois dos principais objetivos do atual currículo da UNISUL? - Qual a metodologia que a UNISUL utilizou para realizar a sua reforma curricular em 2009-2013?
III Competências Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> - A partir do currículo prescrito, quais as competências pedagógicas são exigidas do docente para implementar o novo currículo?
IV Necessidades de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as necessidades de formação para o docente universitário implementar esse novo currículo da UNISUL? - Qual a contribuição do programa de formação continuada da UNISUL para ajudar a suprir essas necessidades de formação?

Quadro 3. Roteiro/ Guião – Entrevista

Caracterização dos Entrevistados/Participantes

Para realizar a entrevista, foram selecionados os sujeitos por meio dos seguintes critérios: Gestores que fizeram parte da reformulação do Projeto Pedagógico Institucional em 2010 e da reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em 2011-2012, tanto Gestores da reitoria, quanto Gestores do Campus Universitário da Grande Florianópolis. No total levantou-se 20 nomes de gestores que atenderam a esse perfil, os quais foram convidados por *e-mail* para participar da pesquisa. Desse total, cinco justificaram por *e-mail* que não conseguiram conciliar o tempo para a entrevista, quatro não responderam e 11 aceitaram participar prontamente. Os entrevistados foram designados por letras de A a K, contendo na frente a letra E (Entrevistado) com o intuito de manter o anonimato e identificá-los na análise dos dados, exemplo: EA e EB.

No roteiro da entrevista foi realizada uma identificação pessoal e profissional do entrevistado, contendo sete itens, os quais foram tabulados e contribuem para caracterização dos entrevistados.

Subcategorias	Respostas
Faixa etária	Entre 36 a 40 anos – 2 Entre 41 a 45 anos – 1 Entre 46 a 50 anos – 3 Mais de 50 anos – 5
Gênero	Homens - 7 Mulheres - 4
Formação Acadêmica	EA - Pedagogia – Especialista em Educação EB - Nutrição – Mestre em Nutrição EC - Jornalismo – Especialista em Gestão do Ensino Superior ED - Filosofia – Mestre em Engenharia de Produção EE - Filosofia – Doutor em Engenharia de Produção EF - Odontologia – Doutor em Odontologia EG - Enfermagem – Doutor em Engenharia de Produção EH - Matemática – Doutora em Engenharia de Produção EI - Engenharia Civil – Doutor em Engenharia de Produção EJ - Farmácia – Mestre em Ciências da Linguagem EK - Enfermagem – Mestre em Enfermagem
Tempo de atuação Docente	Até 5 anos - 2 Entre 6 a 10 anos – 1 Entre 11 a 15 anos - 1 Entre 16 a 20 anos – 4 Entre 21 a 25 anos – 3
Tempo de atuação como Gestor	Até 5 anos – 2 Entre 6 a 10 anos – 4 Entre 11 a 15 anos – 3 Entre 16 a 20 anos – 1 Entre 21 a 25 anos – 1
Cargo de Gestor	EA - Pró-reitoria de Administração Acadêmica.

	EB - Coordenadora do Curso de Nutrição do Campus Universitário da Grande Florianópolis. EC - Assessor da Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. ED - Analista Acadêmica da Pró-reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. EE - Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão. EF - Coordenador do Curso de Odontologia do Campus Universitário da Grande Florianópolis. EG - Articulador da Unidade Acadêmica Saúde e Bem-estar Social do Campus Universitário da Grande Florianópolis. EH - Gerente de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus Universitário da Grande Florianópolis. EI - Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis. EJ - Coordenador do Programa de Formação Continuada da UNISUL. EK - Coordenador do Curso de Enfermagem do Campus Universitário da Grande Florianópolis.
Atividades na reformulação do Currículo	EC,EE,EG,EI - Reformulação do PPI. EG - Elaboração do Caderno da UnA Saúde. EC,EE ,EG - Elaboração das Diretrizes Acadêmicas. EE - Orientação e elaboração dos Marcos Conceituais dos Documentos Institucionais. EB,EF, EK, EH, EI,EG- Reformulação dos PPCs. EJ - Criar ações para o PROFOCO.

Quadro 4 .Caracterização dos Entrevistados

Das características pessoais, contata-se que 85% dos entrevistados estão acima de 41 anos de idade e que a maioria são homens. Entre as características profissionais apontadas, destaca-se que todos os entrevistados possuem experiência tanto como Gestor, quanto como professor, perfil interessante para essa pesquisa, tendo em vista que o objeto é compreender a profissão do professor universitário.

Outro dado que contribui para o fenômeno estudado é a localização de onde trabalham, são gestores tanto em nível da pró-reitoria, que elaboram as políticas institucionais e possuem uma visão sistêmica da instituição, quanto gestores que atuam no *campus*, além de participantes da elaboração das políticas, são também executores, pois possuem uma visão sistêmica do *campus* onde se deu o recolhimento dos dados.

Dados que também merecem destaque dizem respeito à formação profissional dos entrevistados, os quais estão representados pelas quatro grandes áreas da Universidade: Ciências Humanas (Pedagogia, Filosofia/2 e Matemática); Ciências Sociais e Aplicadas (Jornalismo); Ciências das Engenharias (Engenharia Civil); Ciências da Saúde (Odontologia, Farmácia, Nutrição e Enfermagem/2). É um perfil diversificado, o qual oferece uma visão mais ampla na coleta de dados.

Por fim, o destaque fica para as perguntas que atendem aos critérios em relação aos quais esses Gestores foram selecionados para participar da pesquisa, estando que ligados ao cargo do gestor e às atividades que desenvolveram na reformulação do currículo (2009-2012). Os dados sobre

eles dão destaque para a contribuição desses gestores na construção dos seguintes documentos institucionais, os quais fizeram parte da reformulação curricular: PPI (2010), Caderno da UnA Saúde (2011), Diretrizes Acadêmicas (2011), Projetos Pedagógicos dos Cursos (2012) e Ações de formação para o PROFOCO (2009 -2012).

Aplicação das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2014, nas dependências da UNISUL, numa sala reservada, em um ambiente calmo e fora do horário do trabalho, seguindo orientações recomendadas por Amado (2014): explicitaram-se os objetivos da pesquisa ao entrevistado; garantiu-se o anonimato das informações; explicitou-se o modo como a entrevista decorreria; colocou-se à disposição do entrevistado para esclarecer dúvidas. Sendo assim, o cronograma abaixo revela o período de aplicação e validação das entrevistas:

Designados	Gestores	Realização e Transcrição	Validação do Entrevistado
EA	Reitoria	Abril/2014	Julho/2014
EB	Reitoria	Abril/2014	Julho/2014
EC	Campus Universitário da Grande Florianópolis	Abril/2014	Julho/2014
ED	Reitoria	Abril/2014	Julho/2014
EE	Reitoria	Abril/2014	Julho/2014
EF	Campus Universitário da Grande Florianópolis	Maio/2014	Agosto/2014
EG	Campus Universitário da Grande Florianópolis	Maio/2014	Agosto/2014
EH	Campus Universitário da Grande Florianópolis	Maio/2014	Agosto/2014
EI	Campus Universitário da Grande Florianópolis	Junho/2014	Setembro/2014
EJ	Reitoria	Junho/2014	Setembro/2014
EK	Campus Universitário da Grande Florianópolis	Junho/2014	Setembro/2014

Quadro 5. Cronograma de Realização das Entrevistas

A pesquisadora iniciou a entrevista com a explicação do tema do projeto de pesquisa e deu para o gestor ler o termo de consentimento livre, e após o consentimento as entrevistas foram realizadas. O tempo de duração dependeu do ritmo do entrevistado, da sua capacidade de comunicação e até do entusiasmo que alguns demonstraram diante das perguntas. A média de duração foi entre 40 a 60 minutos cada. Buscou-se criar um clima que favorecesse gestores a falarem livremente, e isso pode ser constatado nas informações que extrapolaram as perguntas, apresentando novos exemplos, outras opiniões que integraram as análises teóricas com os dados empíricos. Houve

um aspecto facilitador, os entrevistados conheciam previamente a entrevistadora, existindo uma relação já construída, o que facilitou o processo da comunicação.

Por fim, foram gravadas e transcritas pela autora, respeitando a singularidade dos sujeitos entrevistados, garantiu-se a confidencialidade e o anonimato das informações, tal como os autores defendem. Após a transcrição, foi enviado por *e-mail* aos entrevistados e validado o registro, conforme apresentado no quadro acima.

b) Questionários

De acordo com Amado (2014), os questionários cumprem as funções de descrever características e uniformidades nas perguntas. Para fazer uso do questionário é necessário ter normas claras e adequar a um público específico. É de responsabilidade do pesquisador determinar o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado e respeitar o inquirido em suas opiniões.

A esse respeito, Eco (2015) argumenta que um questionário passa por uma série de fases: definição do objeto do inquérito, recursos econômicos, tempo disponível, pessoal necessário, fontes documentais necessárias, consulta de especialistas, determinação da população, formulação das questões, pré-teste, redação do questionário no formulário, distribuição do questionário, codificação dos questionários, análise dos resultados e redação, relação de categorias a serem analisadas.

Nessa pesquisa, optou-se por um questionário pelo número elevado de professores. Foi escolhido o questionário *on-line*, de forma indireta, via *Google Docs*, com o intuito de se obter informações de um grande número de participantes em tempo curto e abranger todos os professores do público alvo, permitir um acesso mais facilitado, oportunizando a cada professor responder dentro do local, do seu tempo disponível e de forma anônima.

Pré-teste do Questionário

A fase de pré-teste de questionários refere-se à aplicação prévia a um grupo que apresenta características da população incluída na pesquisa, tem por objetivo revisar, ajustar, alterar e direcionar aspectos da investigação, conforme explica-nos Eco (2015).

Depois da diagramação e produção do questionário *on-line*, no recurso do *Google Docs*, criou-se o código HTML, o qual foi enviado a cinco professores da área da saúde. Esses foram escolhidos por possuírem experiência com pesquisa e disponibilidade de tempo para responder. A fase de pré-teste do questionário *on-line* consumiu perto de um mês de trabalho (fevereiro de 2014) e teve como objetivo assegurar a validade e a confiabilidade do estudo, no entanto, compreende-se que a validação é um trabalho permanente.

Sobre o grau de dificuldade, os professores consideraram fácil a parte que corresponde às informações de identificação pessoal e profissional, consideraram medianas as questões referentes ao currículo da UNISUL e apontaram dificuldades em responder às questões referentes às competências pedagógicas, necessidades de formação e formação continuada. Argumentaram como torna-se difícil a compreensão dos termos específicos da área da educação em relação aos quais não dominam o significado, como competências pedagógicas, necessidades de formação e formação continuada, isso ocasionou respostas equivocadas e confusas.

As sugestões de adaptações do roteiro foram todas acatadas pela pesquisadora, como a eliminação, substituição e mudança na ordem das questões, destaca-se: na parte I há perguntas sobre a identificação pessoal e profissional, foi sugerido mudar a ordem, passou para a parte II. O argumento é que as principais perguntas tinham ficado para o final, quando o respondente já estava cansado para ler e responder, contribuindo para uma eventual simplificação ou redução do número de respostas enviadas. Nesse sentido, foi levado para a parte I as perguntas mais importantes, difíceis e trabalhosas para responder, relacionadas às competências pedagógicas, necessidades de formação e formação continuada.

Ainda sobre as questões de identificação pessoal e profissional, foi retirada uma pergunta, em relação as quais os professores argumentaram/ expressaram ficar incomodados ao responder: 1) Qual o seu grau de satisfação na sua situação financeira como professor na área da educação superior?

Na parte III, por sugestão das co/orientadoras desta tese, foi retirada a seguinte pergunta: frente à lista de competências pedagógicas (preconizadas por Zabalza, 2003), avalie o seu grau de desenvolvimento: desenvolvida, desenvolvida parcialmente e a desenvolver. Foi sugerido, pelas professoras que orientam esta tese, que tal lista de competências poderia fechar possíveis respostas e tendenciar outras respostas do questionário. Sendo assim, no lugar dessa pergunta retirada incluiu-se outra: aponte as três principais competências pedagógicas fundamentais que um docente universitário precisa ter.

Formulário do Questionário

O guia/roteiro incluiu diferentes aspectos do problema como perguntas relacionadas à docência, ao currículo, às competências pedagógicas, às necessidades de formação e à formação continuada. O questionário *on-line* aplicado teve perguntas fechadas e perguntas abertas, essas últimas apresentaram áreas abertas, para que o participante pudesse redigir suas considerações e comentários livremente.

Segundo Moreira (2004), há algumas vantagens e desvantagens em utilizar perguntas abertas e fechadas. Entre as vantagens das questões abertas estão: permite às pessoas inquiridas exprimir-se nas suas próprias palavras e obter mais informações. Como desvantagens, destacam-se: a dificuldade de o pesquisador categorizar e interpretar respostas; possibilidade do inquirido distorcer as respostas durante o processo de interpretação da pergunta, mais tempo para responder à questão. Nas questões fechadas, o inquirido fica limitado às opções de resposta. Como vantagem, tem-se: uniformidade de respostas; análise mais rápida; tabulação objetiva da lista de respostas, que ajuda na categorização, mais rápido de responder. Entre as desvantagens, salienta-se: não dar liberdade de expressão ao inquirido; condicionar a resposta do inquirido; diminuir o índice de reflexão; falta profundidade nas respostas.

A versão final do formulário do questionário estava pronta na Web a partir de fevereiro de 2014. O questionário utilizado trouxe, em um primeiro bloco, um parágrafo breve e introdutório, o qual esclarecia o objetivo da pesquisa, sua confidencialidade, e convidava o professor para participar dela. Em seguida, havia no formulário um espaço para assinalar o consentimento livre e esclarecido para colaborar com a pesquisa, e logo apresentava um parágrafo com o número de perguntas, o tempo estimado para responder e os critérios do público alvo inquirido.

No segundo bloco, foram as perguntas que ficaram divididas em três partes temáticas, perguntas elaboradas de forma simples, contendo questionamentos de ordem cognitiva sobre a opinião e a interpretação da realidade, como de ordem sentimental, de autoavaliação
 //////////////////////////////////////pessoal sobre a sua profissão professor universitário (formulário original do questionário - Apêndice 3) segue:

PARTE	Questões
I Competências Pedagógicas e Necessidades de Formação	- As três (3) "competências pedagógicas fundamentais" que um docente universitário precisa ter são: - Minhas "competências pedagógicas" que se destacam são: - Minhas "necessidades de formação pedagógica" são: - Para ajudar suprir minhas necessidades de formação pedagógica o "Programa de Formação Continuada da Universidade", poderia: - Além do Programa de Formação Continuada que "outras ações" são importantes para qualificar os espaços formação continuada dos professores universitários.
II Identificação Pessoal e Profissional	- Minha faixa etária é: - Meu gênero é: - Meus dados de formação sobre a: Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado são: - Meu tempo como docente no Ensino superior é: - Meu nível de satisfação como docente do ensino superior é:
III Atuação na UNISUL	- Meu tempo de atuação na UNISUL é: - Minha atuação na UNISUL está distribuída nas atividades a seguir: - Minha alocação na UNISUL está distribuída nas atividades a seguir:

	<ul style="list-style-type: none"> - Nesse semestre, minha Jornada de Trabalho TOTAL na UNISUL (carga horária semanal) é: - Assinale quais desses curso(s) de graduação da Área da Saúde - UNISUL (Campus Grande Florianópolis) você ministra aulas (assinale quantos desejar): - Minha participação na construção do(s) novo(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) curso(s) foi? - Na minha opinião os três (3) principais MOTIVOS que levaram as "mudanças nos Projetos Pedagógicos dos Cursos" da UNISUL foram: - A quantidade de unidades de aprendizagem (disciplina(s)) que ministro nos Cursos da Saúde são: - Com a implementação dessa(s) nova(s) Unidades de Aprendizagem (disciplina) sinto-me provocado a realizar algumas mudanças no meu trabalho docente, as quais são:
	- Qual a sua opinião a respeito da temática pesquisada nessa pesquisa?

Quadro 6. Formulário do Questionário

Critérios para seleção dos Professores

Foram selecionados os sujeitos comos seguintes critérios de escolha: docentes que estavam alocados nas fases 1ª, 2ª e 3ª dos Novos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Área da Saúde (Cosmetologia e Estética, Educação Física, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Naturologia, Nutrição, Odontologia e Psicologia), no Campus Universitário da Grande Florianópolis, no período de 2013 a 2014, e tivessem disponibilidade para participar da pesquisa.

A listagem dos nomes dos professores que continham esses perfil foi obtida junto ao setor responsável pela alocação dos Professores - Gerência de Serviços Acadêmicos da UNISUL (Campus Universitário Grande Florianópolis), o qual emitiu uma listagem (via planilha *excel*) contendo os nomes dos professores alocados nos referidos cursos, com a unidade de aprendizagem (disciplina) que ministra, contatos de *e-mail* e telefone. Nessa listagem, havia um total de cento e quarenta (140) nomes de professores que atenderam aos critérios da pesquisa. Foram contatados, inicialmente, todos os professores, no entanto, apenas 70 participaram.

Os participantes foram designados por números de 1 a 70, no entanto, receberam a letra Q (Questionado) na frente de cada número, para manter o anonimato e identificá-los na análise dos dados. A caracterização dos professores é uma categoria de análise que se dará no capítulo VII desta tese, pois compreendemos que fazem parte do objeto de investigação desta pesquisa.

Aplicação do Questionário

Em fevereiro de 2014 enviou-se aos cento e quarenta (140) professores um *e-mail* (Apêndice 4) contendo o convite para participar da pesquisa e o endereço com o *hiperlink*, em formato HTML, para o participante responder ao formulário eletrônico via *Google Docs*.

No entanto, após 15 (quinze) dias sem nenhuma resposta, com a hipótese de que o *e-mail* pudesse ter caído na caixa de *spam* dos professores, a pesquisadora realizou outra tentativa, entregou o questionário impresso nos escaninhos dos professores. O resultado foi um baixo número de respondentes, ao todo chegaram oito questionários, preenchidos de forma impressa, os professores alegaram que o período foi conturbado, pois encontravam-se em fase de planejamento para iniciarem o semestre. As respostas do questionário vieram de forma confusa, com palavras abreviadas, algumas pouco legíveis, ficando evidente a dificuldade de interpretação e a pressa que tiveram ao responder.

Esse indicador fez com que a estratégia de aplicação do questionário fosse modificada para forma direta/presencialmente. A pesquisadora precisou novamente entrar em contato com os participantes, só que agora via telefone para, agendar horários com eles. Desse total, 15 responderam e/ou alegaram falta de tempo para participar da pesquisa, outros 18 não foi possível o contato (não atenderam a ligação e/ou número do telefone não estava correto), 62 participantes aceitaram responder ao questionário presencialmente e 38 professores ficaram na reserva para serem chamados futuramente. Como o estudo de caso se refere à particularização do caso e não à generalização, em determinada altura da pesquisa observou-se a consistência dos dados e o processo de repetição que estava acontecendo nos últimos questionários, considerou que a amostra estava suficiente para iniciar a análise, sendo assim, não foram contatados os professores da reserva.

Permaneceu o mesmo roteiro das perguntas do questionário eletrônico, assim como o anonimato nas respostas. Porém, a técnica de aplicação foi readequada, o que mudou foi que o pesquisador fez as perguntas e preencheu com as respostas do pesquisado direto no formulário eletrônico.

Correu-se o risco das respostas “socialmente desejáveis” terem aparecido, tendo em vista que a pesquisadora também é Assistente Pedagógica na mesma Instituição, ou seja, tal mudança pode ter gerado uma perda na liberdade das respostas. Outro fator que prejudicou foi o despendimento com o tempo, levou-se quase sete (7) meses para obter os dados do questionário.

No entanto, apesar do risco, um ponto positivo de ter mudado a estratégia de aplicação do questionário foi a obtenção do aumento na participação, chegando a 50%. Em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução (Lakatos e Marconi, 2003). Outro ponto positivo foi o pesquisador oferecer esclarecimentos com relação aos objetivos e dúvidas dos Professores sobre as terminologias das competências pedagógicas, necessidades de formação e formação continuada foram frequentes (o teste piloto já havia apontado essa dificuldade), houve a possibilidade de entregar aos participantes no começo do preenchimento um breve glossário contendo esclarecimentos sobre os termos. O intuito dessa ação foi que a pesquisadora não emitisse

maiores explicações, pois poderia vir a comprometer ou induzir as respostas dos professores. Conforme orientam os autores Bogdan e Bicklen (1994), não se deve influenciar a opinião dos participantes, seja de que forma for. Outra vantagem foi ter garantido as respostas dentro do formulário eletrônico - *Google Docs* – o que possibilitou o registro com uniformidade de símbolos utilizados, pois foram preenchidos todos pela própria pesquisadora, a organização e a visualização dos dados coletados estão de forma sistêmica.

O questionário foi aplicado durante o ano de 2014, para setenta (70) docentes da área da saúde, no período entre fevereiro a agosto de 2014. A aplicação do questionário não ultrapassou 45 (quarenta e cinco) minutos de duração. Segue o cronograma da aplicação:

Designados	N.º de Participantes	Período de Aplicação
01 a 08	8	Fevereiro/2014
09 a 21	13	Março/2014
22 a 27	6	Abril/2014
28 a 35	8	Maio/2014
36 a 46	11	Junho/2014
47 a 64	18	Julho/2014
65 a 70	6	Agosto/2014

Quadro 7. Cronograma de Aplicação dos Questionários

Constatou-se que no início dos semestres, fevereiro e agosto, e no meio do semestre, abril e maio, houve uma baixa participação dos professores na pesquisa, alegaram a falta de tempo, ao contrário do final do semestre, em Junho, e no período de férias em Julho, quando aumentou o número de participações, pois nesse período há maior disponibilidade de tempo.

5.5 Procedimentos para Análise e Interpretação dos Dados

Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (Amado, 2014). Para se ter confiança nos resultados alcançados pela pesquisa, é imprescindível realizar uma análise dos dados com rigor científico, para isso, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), a qual se encontra intimamente ligada à metodologia qualitativa. Toda análise de conteúdo decorre de uma pergunta que o investigador se coloca (Esteves, 2006), sendo assim, o objetivo dessa técnica é chegar a uma possível resolução do problema ora apresentado pela pesquisa “Quais as competências pedagógicas que são exigidas do docente universitário a partir das transformações curriculares da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) Brasil, a fim de conhecer e compreender as necessidades de formação continuada que emergem desse contexto”?

Para fazer análise do conteúdo, levantaram-se dois tipos de dados nessa pesquisa: invocados (documento) e suscitados (entrevistas semiestruturada e questionário), tipologia essa definida nos estudos de Van de Maren (citado em Esteves, 2006).

A análise de conteúdo dos dados busca lidar com informações extensas/longas que envolvem um trabalho de análise para reduzir a informação em poucas categorias e deixá-la de forma que permita a compreensão, para isso, são necessárias regras de codificação.

O processo de codificação, que constitui um conjunto de procedimentos que deve considerar as características do material, os objetivos e as hipóteses da investigação. Tratar o material é codificá-lo, isto é transformar os dados brutos do texto, através de regras precisas de recorte, agregação e enumeração, em indicadores ou índices importantes para a pesquisa (Bardin, 2011, p. 45).

Sendo assim, pode-se dizer que codificar é fazer escolhas sobre o que é mais importante, decidir recortar a fala/mensagem é uma tarefa difícil, no entanto, necessária para possibilitar uma síntese das informações. Como critérios de codificação, levou-se em consideração, nessa pesquisa, a quantificação de ocorrências do mesmo discurso, a contagem foi critério para elaboração de categorias e subcategorias.

No entanto, nesse processo de codificação e reagrupamento, é necessário fazer uma análise não apenas vertical com cada documento, mas analisar de forma horizontal sobre o que dizem os diferentes documentos, isto é, aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante, provenientes de todos os documentos que constituem a amostra (Bardin, 2011).

Além da codificação, o processo de categorização é o ponto central da análise de conteúdo, é o momento de selecionar os dados importantes, ou seja, são aqueles que estão diretamente ligados ao objeto em estudo, após esses serão classificados por categoria e reduzidos para análise e interpretação. O processo de categorização é “uma espécie de gavetas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas da mensagem. Tem como objectivo fornecer uma representação significativa dos dados brutos.” (Bardin, 2011, p. 145). É a partir do conteúdo desmembrado, de forma objetiva e sistematizada, que se chega às categorias, as quais são as características relevantes do conteúdo. É somente após esse processo que se iniciam as inferências e interpretações do conteúdo (Amado, 2014).

Nessa pesquisa, a construção das categorias seguiu um procedimento misto, ou seja, aberto e fechado. Procedimento fechado são as categorias que emergiram previamente do enquadramento teórico e dos objetivos da pesquisa (Amado, 2014). Procedimento aberto, é quando as categorias emergem do próprio material (Esteves, 2006), ou seja, as categorias emergiram das análises temáticas dos dados coletados no documento, nas entrevistas e nos questionários. A categorização, quando segue um procedimento aberto, mantém-se provisória, sendo assim, está passível de

modificações, até que todo o material tenha sido analisado (Esteves, 2006). No entanto, pode-se dizer que são categorias definidas *a posteriori*, das quais resultam, indutivamente, da análise do corpo documental e são construídas e definidas durante o trabalho interpretativo do analista, mas também, segundo a influência mais ou menos evidente do quadro de referência teórico que preside os objectivos de investigação (Bardin, 2011).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo, para ser validada, deve obedecer a um conjunto de regras:

- exaustividade – Todos os elementos presentes devem ser considerados exaustivamente. Nesse processo, poderá haver a escolha de uma palavra-chave adequada para definir cada categoria, devendo essa abranger por completo o conjunto das subcategorias, indicadores e unidades de registro; devem ser considerados todos os elementos do *corpus* da pesquisa (todas as respostas devem ser classificadas);
- representatividade – os dados recolhidos devem representar o universo maior;
- exclusividade – uma unidade de registro só deve pertencer a uma categoria;
- homogeneidade – um sistema de categorias deve referir-se a um tipo de análise idêntico, diz respeito à escolha e coerência de critérios precisos para análise das respostas.
- pertinência – o conjunto de categorias deve ser adaptado e ter sentido aos objetivos do estudo e ao material a investigar;
- objetividade – evitar a subjetividade, um dado de registro deve pertencer a uma única categoria;
- produtividade – é preciso avançar na descrição e interpretação imediata dos dados, ou seja, a construção das categorias deve oferecer a possibilidade de avançar numa teorização, uma discussão inovadora ou susceptível de criar novos discursos ou novos posicionamentos face ao objeto de estudo.

A pesquisa seguiu três fases de análise, as quais foram devidamente documentadas e apresentadas a seguir.

5.5.1 Primeira fase da análise – Categorização

A primeira fase foi a descrição dos dados (codificação e classificação) que culminou no processo de categorização. Criou-se categorias, *apriori*, a partir do cruzamento, integração e entrelaçamento da fundamentação teórica, dos temas, dos objetivos da pesquisa, com os

instrumentos de coleta de dados (documento, entrevista e questionário), chamou-se esse primeiro momento de procedimento fechado de categorização.

Após, procedeu-se a uma leitura flutuante das várias respostas apresentadas nas entrevistas e nos questionários, chamou-se esse segundo momento de procedimento aberto de categorização. À medida que se lia novamente cada resposta, foram levados em consideração os seguintes critérios de análise: alinhamento com o objetivo da pesquisa e com o referencial teórico, grau de repetição/quantificação (presença e ausência / frequência e pouca frequência), esses critérios ajudaram a reafirmar as categorias e subcategorias do guia.

Depois de vários ensaios, apresenta-se a proposta final de categorias, as quais foram validadas no processo de orientação. Nessa construção da categorização, elaborou-se uma grelha que discrimina os aspectos relacionados aos temas da pesquisa, os objetivos, as perguntas de coleta de dados, as categorias e as subcategorias, conforme segue o quadro de análise do conteúdo das entrevistas e dos questionários:

Temas	Objetivos Específicos	Perguntas da Entrevista	Categorias	Subcategorias
Currículo no Ensino Superior	Objetivo 1 - Problematicar as principais características do Currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - O que motivou as mudanças na reforma curricular na UNISUL? - Qual a metodologia que a UNISUL utilizou para realizar a sua reforma curricular em 2009-2012? - Cite dois dos principais objetivos do atual currículo da UNISUL? - Quais desafios, enfrenta a UNISUL para efetivar os objetivos almejados? 	1) Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL	1) Participação 2) Motivos 3) Metodologia 4) Objetivos 5) Desafios
Competências Pedagógicas	Objetivo 2 - Conhecer as competências pedagógicas que os gestores e docentes julgam necessárias para implementar o novo currículo no exercício da profissão docente.	<ul style="list-style-type: none"> - A partir do currículo prescrito, quais as competências pedagógicas são exigidas do docente para implementar o novo currículo? 	2) Competências Pedagógicas do Professor Universitário	1) Planejar o processo de ensino e aprendizagem 2) Elaborar atividades formativas 3) Diversificar ambientes de aprendizagem 4) Trabalhar Integrado e Promover a Interdisciplinaridade 5) Mediar a construção do conhecimento

				6) Avaliar por Competência 7) Relacionar-se com o Estudante 8) Conhecer e Investigar sobre o ensino
Temas	Objetivos Específicos	Perguntas da Entrevista	Categorias	Subcategorias
Necessidades de Formação	Objetivo 3 - Identificar e interpretar necessidades, expectativas e interesses de formação continuada dos docentes, segundo eles próprios e os gestores da instituição.	- Quais as necessidades de formação para o docente universitário implementar esse novo currículo da UNISUL?	3) Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL	1) Qualificar atividades formativas; 2) Atualizar teoria e prática; 3) Trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade; 4) Estudar sobre o Ensino; 5) Mediar a construção do conhecimento; 6) Avaliar por competências; 7) Valorizar a formação continuada pedagógica na carreira docente; 8) Acompanhar e monitorar a implementação dos PPCs.
Formação Continuada		- Qual a contribuição do programa de formação continuada da UNISUL para ajudar a suprir essas necessidades de formação?	4) Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL	1. Qualificar e Ampliar as Estratégias do PROFOCO 2. Ampliar a Participação dos Professores 3. Rever o Calendário da Oferta 4. Rever a Concepção do PROFOCO 5. Contribuir para o Currículo dos Professores

Quadro 8. Instrumento de Categorização das Entrevistas

Em suma, na análise de conteúdo das entrevistas chegou-se à síntese de quatro categorias de análise, com suas respectivas subcategorias.

Categoria 1 - Reformulação do Projeto Pedagógico Institucional – cinco subcategorias: Participação; Motivos; Metodologias; Objetivos e Desafios.

Categoria 2 - Competências Pedagógicas do Professor Universitário – oito subcategorias: Planejar o processo de ensino e aprendizagem; Elaborar atividades formativas; Diversificar ambientes de aprendizagem; Trabalhar integrado e promover a interdisciplinaridade; Mediar a construção do conhecimento; Avaliar por competência; Relacionar-se com o estudante e Conhecer e investigar sobre o ensino.

Categoria 3 - Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL – contendo 8 subcategoria de análise: Qualificar atividades formativas; Atualizar teoria e prática; Trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade; Participar da re/elaboração do currículo; Mediar a construção do conhecimento; avaliar por Competências; Valorizar a formação continuada pedagógica na carreira docente; Acompanhar e monitorar a implementação dos PPCs.

Categoria 4 - Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL – contendo 5 subcategorias de análise: Qualificar e ampliar as estratégias do PROFOCO; Ampliar a participação dos professores; Rever o calendário da oferta; Rever a concepção do PROFOCO; Contribuir para o currículo dos professores.

Temas	Objetivos Específicos	Perguntas	Categoria	Subcategorias
Identificação Pessoal e Profissional do Docente do Ensino Superior	Levantar as características dos Professores participantes da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Minha faixa etária é: - Meu gênero é: - Meus dados de formação são: - Meu tempo como docente no Ensino superior é: - Meu nível de satisfação como docente do ensino superior é: - Meu tempo de atuação na UNISUL é: - Minha atuação na UNISUL está distribuída nas atividades a seguir: - Minha alocação na UNISUL está distribuída nas atividades a seguir: 	1 Características dos Professores Pesquisados	1.Faixa etária 2.Gênero 3.Formação acadêmica 4.Tempo como docente 5.Nível de satisfação como docente 6.Tempo de trabalho na UNISUL. 7.Atividades que exerce na UNISUL 8.Carga alocada na UNISUL 9.Carga horária no novo currículo 10. Atuação nos cursos da área da Saúde

		<ul style="list-style-type: none"> - Nesse semestre, minha Jornada de Trabalho na UNISUL (carga horária semanal) é: - Assinale quais desses curso(s) de graduação da Área da Saúde - UNISUL (Campus Grande Florianópolis) você ministra aulas (assinale quantos desejar): - A quantidade de unidades de aprendizagem (disciplina(s)) que ministro nos Cursos da Saúde são: 		
Temas	Objetivos Específicos	Perguntas	Categoria	Subcategorias
Currículo no Ensino Superior	Problematizar as principais características do Currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - Minha participação na construção do(s) novo(s) Projeto(s) Pedagógico(s) do(s) curso(s) foi? - Na minha opinião os três (3) principais motivos que levaram as "mudanças nos Projetos Pedagógicos dos Cursos" da UNISUL foram: - Com a implementação dessa(s) nova(s) Unidades de Aprendizagem (disciplina) sinto-me provocado a realizar algumas mudanças no meu trabalho docente, as quais são: 	2 Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL	1.Participação 2.Motivos 3.Mudanças no Trabalho Docente
Temas	Objetivos Específicos	Perguntas	Categoria	Subcategorias
Competências Pedagógicas	Conhecer as competências pedagógicas que os gestores e docentes julgam necessárias para implementar o novo currículo no exercício da	<ul style="list-style-type: none"> - As três (3) "competências pedagógicas fundamentais" que um docente universitário precisa ter são: - Minhas "competências pedagógicas" que se destacam são: 	3 Competências Pedagógicas do Professor Universitário	1.Planejar o processo de ensino e aprendizagem 2.Trabalhar integrado e Promover Interdisciplinaridade 3.Produzir materiais pedagógicos 4.Elaborar atividades formativas 5.Diversificar os ambientes de aprendizagem

	profissão docente.			6.Fazer uso da Tecnologia 7.Dominar Teoria e Prática 8.Comunicar-se 9.Mediar a Construção do Conhecimento 10. Relacionar-se com o estudante 11. Avaliar por Competências 12. Conhecer e investigar sobre o ensino 13. Competências Atitudinais
			4 Autoavaliação das Competências Pedagógicas	1.Elaborar atividades formativas 2.Relacionar-se com o estudante 3.Mediar a construção do conhecimento 4.Comunicar-se 5.Dominar teoria e prática 6.Planejar o processo de ensino e aprendizagem 7.Avaliar por competências 8.Fazer uso da tecnologia 9.Trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade 10. Produzir materiais pedagógicos. 11. Competências Atitudinias
Temas	Objetivos Específicos	Perguntas	Categoria	Subcategorias
Necessidades de Formação	Identificar e interpretar necessidades, expectativas e interesses de formação continuada dos docentes, segundo eles próprios e os gestores da instituição.	- Minhas "necessidades de formação pedagógica" são:	5 Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL	1. Qualificar as Atividades Formativas 2. Atualizar a Teoria e a Prática 3. Trabalhar Integrado e Promover Interdisciplinaridade 4. Avaliar por Competências 5. Estudar sobre o ensino 6. Mediar a construção do conhecimento 7. Fazer Pesquisa e Extensão* 8. Relacionar-se com o Estudante 9. Fazer Uso da Tecnologia

				10. Selecionar e Organizar Ambientes de Aprendizagem 11. Comunicar-se
Temas	Objetivos Específicos	Perguntas	Categoria	Subcategorias
Formação Continuada	Reconhecer as ações de formação continuada formal e informal identificadas pelos docentes e gestores da UNISUL.	<ul style="list-style-type: none"> - Para ajudar suprir minhas necessidades de formação pedagógica o "Programa de Formação Continuada da Universidade", poderia: - Além do Programa de Formação Continuada que "outras ações" são importantes para qualificar os espaços formação continuada dos professores universitários. 	6 Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL	1. Qualificar e Ampliar as Estratégias do PROFOCO 2. Ampliar a Participação dos Professores 3. Rever o Calendário da Oferta 4. Atender as Necessidades Pedagógica dos Professores
			7 Outras Ações de Formação Continuada	1. Trocar Experiência com os Pares 2. Orientar Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio 3. Fazer metrado, Doutorado e Pós-doutorado 4. Participar de Eventos 5. Fazer Pesquisa e Extensão 6. Aprender com o Estudante 7. Ser Autodidata 8. Ser atendido pela Assessoria Pedagógica 9. Atuar na Modalidade a Distância 10. Trabalhar com Monitoria 11. Participar das Reuniões de Congregação 12. Ministrando Disciplina/ Unidade de Aprendizagem em Diferentes Cursos 13. Atuar no Campo Profissional
Temas	Objetivos Específicos	Perguntas	Categoria	Subcategorias
Outros	Conhecer a opinião dos Professores sobre o tema pesquisado	Qual a percepção dos professores sobre o tema pesquisado?	8 Opinião sobre o Tema da Pesquisa	1. Conceitos Pedagógicos 2. Autoavaliação 3. Valorização Docente 4. Mudança na Prática Docente 5. Expectativa com a Pesquisa

Quadro 9. Instrumento de Categorização dos Questionários

Em suma, na análise de conteúdo dos questionários, chegou-se a oito categorias de análise com suas respectivas subcategorias:

Categoria 1 – Características Dos Professores Pesquisados, contendo dez subcategorias de análise: Faixa etária; Gênero; Formação acadêmica; Tempo como docente; Nível de satisfação como docente; Tempo de trabalho na UNISUL; Atividades que exerce na UNISUL; Carga alocada na UNISUL; Carga horária no novo currículo; Atuação nos cursos da área da Saúde.

Categoria 2 - Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL – contendo três subcategorias: Participação; Motivos; Mudanças no Trabalho Docente.

Categoria 3 - Competências Pedagógicas do Professor Universitário, contendo 13 subcategorias: Planejar o processo de ensino e aprendizagem; Trabalhar integrado e Promover Interdisciplinaridade; Produzir materiais pedagógicos; Elaborar atividades formativas; Diversificar os ambientes de aprendizagem; Fazer uso da Tecnologia; Dominar Teoria e Prática; Comunicar-se; Mediar a Construção do Conhecimento; Relacionar-se com o estudante; Avaliar por Competências; Conhecer e investigar sobre o ensino, competências atitudinais

Categoria 4 - Autoavaliação das Competências Pedagógicas, contendo 11 subcategorias: Elaborar atividades formativas; Relacionar-se com o estudante; Mediar a construção do conhecimento; Comunicar-se; Dominar teoria e prática; Planejar o processo de ensino e aprendizagem; Avaliar por competências; Fazer uso da tecnologia; Trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade; Produzir materiais pedagógicos e Competências atitudinais.

Categoria 5 - Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL, contendo 11 subcategorias: Qualificar as Atividades Formativas; Atualizar a Teoria e a Prática; Trabalhar Integrado e Promover Interdisciplinaridade; Avaliar por Competências; Estudar sobre o ensino; Mediar a construção do conhecimento; Fazer Pesquisa e Extensão; Relacionar-se com o Estudante; Fazer Uso da Tecnologia; Selecionar e Organizar Ambientes de Aprendizagem; Comunicar-se.

Categoria 6 - Ações para o Programa de Formação Continuada UNISUL, contendo 4 subcategorias: Qualificar e Ampliar as Estratégias do PROFOCO; Ampliar a Participação dos Professores; Rever o Calendário da Oferta; Atender às Necessidades Pedagógica dos Professores.

Categoria 7 - Outras Ações de Formação Continuada, contendo 13 subcategorias de análise: Trocar Experiência com os Pares; Orientar Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio; Fazer mestrado, Doutorado e Pós-doutorado; Participar de Eventos; Fazer Pesquisa e Extensão; Aprender com o Estudante; Ser Autodidata; Ser atendido pela Assessoria Pedagógica; Atuar na Modalidade a Distância; Trabalhar com Monitoria; Participar das Reuniões de Congregação; Ministrando Disciplina/ Unidade de Aprendizagem em Diferentes Cursos; Atuar no Campo Profissional.

Categoria 8 – Outros - Opinião sobre o tema da pesquisa, contendo 5 subcategorias de análise: Conceitos Pedagógicos; Autoavaliação, Valorização Docente, Mudança na Prática Docente, Expectativa com a Pesquisa.

5.5.2 Segunda Fase da Análise – Unidades de Registro

A segunda fase da análise centrou-se nas respostas dos sujeitos (Gestores e Professores), foi elaborado um segundo quadro para apresentar as unidades de registro de cada subcategoria. Analisou-se entrevista a entrevista, questionário a questionário, como dito por Amado (2014, p. 322), o texto foi esquartejado:

(...) a análise de conteúdo é o estilhaçar dessa unidade encadeada; é um desvendar de sentido, mas ao mesmo tempo um despedaçar desse mesmo sentido; é uma sequência de fragmentos cortados, o esquartejamento de uma unidade de sentido que dá lugar a outros sentidos (interpretativos) (p.322).

Após o recorte vertical das unidades de registro, foi realizado um reagrupamento horizontal, “as leituras horizontais permitem a ‘comparação constante’ das unidades de significação com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos (o seu reagrupamento)” (Amado, 2014, p. 28). Esse foi um processo importante para confirmar a coerência entre as dimensões das categoriais elencadas e organizadas na primeira fase e dar segurança, validade e confiabilidade para a interpretação dos dados. Foram elaboradas as grelhas/tabelas, contendo a categoria, a subcategoria, as unidades de registro, a identificação da unidade de contexto e a quantidade (frequência) de vezes que apareceu a resposta com o mesmo sentido, (os quadros completos estão nos Apêndices 5 - Entrevista e no Apêndice 6 - Questionário).

5.5.3 Terceira Fase da Análise – Organização para a Interpretação dos Dados

Na terceira fase de análise – interpretação dos dados, buscou-se ter uma ideia do conjunto das categorias, subcategorias e principais unidades de registro, a fim de tomar decisões de como seriam tratados e refletidos os dados, para captar o sentido e as interpretações inspiradas, ou até mesmo derivadas do referencial teórico.

Tomou-se como ponto de partida as grelhas da primeira e da segunda fase, tendo em vista que trouxeram uma síntese apurada da ideias mais importantes a serem analisadas e interpretadas nessa última fase da pesquisa.

Para realizar a interpretação da análise, foram levadas em conta as orientações de Amado (2014):

- confrontação das unidades de registro que possuem a mesma subcategoria;
- comparar falas (unidades de registro), apresentar aproximações (traços comuns/semelhanças) e distanciamentos (traços diferentes/contradições);
- destacar expressão de valores; de representação, de tipos de comunicação (causas, alternativas, justaposições, oposições e avaliações);
- emitir interpretação;
- fazer relação com conceitos teóricos e documentos do referencial teórico;
- fazer a teorização.

No entanto, para realizar essas ações com credibilidade, foi preciso manter a fidelidade na descrição dos dados, captar fielmente as intenções dos sujeitos participantes e utilizar o referencial teórico de maneira adequada, evitando generalizações, já que o estudo de caso com análise qualitativa é particularizar a análise de determinado contexto, para depois fazer a triangulação dos dados entre o problema da pesquisa, a teoria e o método. O desafio foi mostrar em que a pesquisa se aproximou e se afastou dos conceitos ora apresentados nos capítulos teóricos, assim como oferecer um contributo original para a área das ciências da educação.

É importante assinalar que nesse processo não há espaço para a neutralidade, não faz sentido considerar de um lado o investigador e do outro lado o investigado “pelo contrário, ambos entram numa relação de diálogo, de interlocutores que cruzam entre si diversos pontos de vista, que aprendem mutuamente e constroem conhecimento em conjunto” (Amado, 2014, p. 373).

Frente à coleta de dados analisadas, optou-se em organizar mais três capítulos para apresentar a interpretação dos dados da pesquisa.

Ainda nesta II Parte, optou-se em fazer um capítulo individual para analisar o documento do Projeto Pedagógico Institucional, o qual será o capítulo VI. Tornou-se necessário olhar para ele como um objeto de estudo, como um produto construído ao longo da história da instituição e, por isso, desenvolvido a partir de interesses e intenções dos sujeitos que elaboraram. Foi realizada uma análise teórico-exploratória, buscou-se delinear um espaço de diálogo entre a produção escrita com os objetivos da pesquisa, em especial procurou-se trazer fragmentos que respondessem às principais características do currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto. Para alcançar esse objetivo, a análise do documento permitiu compreender as políticas pedagógicas prescritas no PPI da UNISUL, por meio da análise de duas categorias: Premissas Pedagógicas do

Projeto Pedagógico Institucional e Competências Pedagógicas do Professor Universitário do Projeto Pedagógico Institucional.

O capítulo VII foi para discutir sobre as categorias da entrevista e do questionário, 4 categorias foram comuns e analisadas de forma conjunta: Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL; Competências Pedagógicas do Professor Universitário; Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL; Ações para o Programa de Formação Continuada UNISUL. Outras três categorias foram analisadas de forma separada, somente com os dados dos professores: Características dos Professores; Autoavaliação das Competências Pedagógicas; Outras Ações de Formação Continuada.

Por último, ficou o capítulo VIII, dedicado para apresentar o cruzamento/entrelaçamento/divergências e convergências das competências pedagógicas da UNISUL, comparando as dez (10) competências pedagógicas prescritas por Zabalza (2003), com o intuito de apresentar uma contribuição teórica para a área da educação superior.

CAPÍTULO VI - A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA DA UNISUL

Chegou o momento de retomar o referencial teórico, analisar e interpretar o conteúdo. Buscou-se fazer um texto descritivo e interpretativo, seguindo a estrutura dos temas, das categorias e subcategorias analisadas. A partir das unidades de registro foi realizado um texto síntese com as principais ideias, contendo citações para ilustrar o documento prescrito. Na medida do possível, inseriu-se a fundamentação teórica, buscando uma análise e teorização sobre o tema discutido.

No breve caminho histórico produzido no capítulo IV, em que procurou situar as mudanças curriculares da UNISUL, com ênfase na última reformulação curricular dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, ocorrida entre 2009 a 2012, a qual foi embasada nos princípios do PPI (1ª edição em 2010 e a 2ª edição de 2015), documento que será analisado neste capítulo.

O capítulo trará a interpretação do documento pautado na categoria “Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL” e suas duas subcategorias: 1) Premissas Pedagógicas; 2) Competências Pedagógicas do Professor Universitário. Terá a intenção de contribuir para responder o objetivo específico: problematizar as principais características do currículo na pós-modernidade e o papel do docente universitário nesse contexto, como também contribuir para problematizar e analisar as competências pedagógicas do professor universitário.

6.1 Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL

Parte-se do princípio de que o PPI é o documento pedagógico mais importante de uma instituição de ensino superior no Brasil. Serve para orientar as ações pedagógicas, como a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, que se desdobram no planejamento de certificações, na construção de unidades de aprendizagem (plano de ensino), na elaboração dos planos de aula e nos diários de classe.

Tendo clareza do impacto desse documento no trabalho docente, buscou-se diagnosticar as premissas pedagógicas nos itens da matriz do PPI que foi publicado em 2015: princípios filosóficos e metodológicos; organização didático-pedagógica: avaliação; atividades práticas, monitorias e estágios supervisionados; integralização curricular e inovações significativas; materiais pedagógicos; avanços tecnológicos; responsabilidade social; políticas da UNISUL; políticas de ensino; políticas de pesquisa; políticas de extensão; políticas de responsabilidade social; políticas de gestão.

Dessa análise do Projeto Pedagógico Institucional de 2015 da UNISUL, foram diagnosticadas as premissas Pedagógicas que incluem as concepções pedagógicas norteadoras das ações do professor, como também, as competências pedagógicas requeridas, prescritas e desejáveis pela instituição que o professor universitário apresente no exercício do seu trabalho, ambas consagradas neste documento.

6.1.1 Categoria 1 - Premissas Pedagógicas da UNISUL

Entende-se por premissas pedagógicas os fundamentos que norteiam as ações da instituição como um todo, das quais também perpassam e orientam as ações dos professores. Para encontrá-las, foi necessário realizar uma análise apurada do documento dentro de uma grelha que se chamou de “Instrumento de Análise das Categorias do Documento” (Apêndice 1), diagnostiquei 6 (seis) subcategorias das premissas pedagógicas da UNISUL, as quais analisarei seguindo do maior para o menor número de frequência que apareceram nos documentos: *Formação por Competências; Inovação Pedagógica; Educação Inclusiva; Aprendizagem Significativa; Trabalho Discente Efetivo; Respeito às Pessoas e ao Meio.*

Subcategoria 1- Formação por Competências

O currículo da UNISUL indica como premissa fundamental a formação por competências, o que implica uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências em suas dimensões sociocultural, científico-tecnológica e sociotécnica. “Estas dimensões dão ênfase ao desenvolvimento humano e intelectual, às relações sociais e de produção, ao mundo do trabalho e à construção do conhecimento, elementos fundamentais em quaisquer projetos de formação” (UNISUL, 2015d, p.33).

O PPI (2015, p. 34) prescreve a compreensão do desenvolvimento de competências como: “um processo de aprimoramento da capacidade de julgar a pertinência dos conhecimentos e dos esquemas cognitivos em relação às situações vividas, mobilizando-os para intervir de forma adequada, resolver eficazmente um problema ou criar oportunidades”. Ou seja, entende-se a capacidade de mobilização de saberes, de conhecimentos sistematizados e de habilidades intelectuais e físicas para intervir e tomar atitudes qualificadas e eficazes em relação a contextos diversos.

Para que se consolide a formação por competências, o documento propõe que sejam realizadas discussões no âmbito acadêmico, a fim de articular a formação em função das potencialidades culturais e cognitivas dos sujeitos, “para superar a visão simplista de viabilizar

performances individuais para postos de trabalho” (UNISUL, 2015d, p. 28). Sendo assim, muito mais que aprender uma profissão, a universidade tem o compromisso de ser um espaço de formação para a cidadania (Saramago, 2010).

Pode-se afirmar que a expressão de competência nesse contexto, além de trazer uma abordagem pedagógica, traz consigo uma abordagem filosófica, em que não se deve reduzir a formação para o mercado de trabalho, tão menos para a competitividade, tendo como foco a valorização humana. É um conceito que vem a propor mudanças sociais significativas, propõe superar fragilidades na formação, no que diz respeito à falta de autonomia e de protagonização do sujeito no seu processo de aprendizagem frente à sociedade. Ao contrário de adaptar o sujeito para servir ao mercado de trabalho, o objetivo do ensino por competências é produzir conhecimentos para identificar os limites e compreender o funcionamento da sociedade e das condições do mercado de trabalho numa visão sistêmica, crítica, que possibilite o sujeito a sobreviver no mercado.

A análise dos dados permite identificar que o PPI (2015) orienta a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, ao indicar que para construir as competências do perfil profissional de cada curso é preciso consultar e alinhar as Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC, a Classificação Brasileira de Ocupações CBO/MTE, as referências oriundas dos Conselhos Profissionais e as diretrizes acadêmicas institucionais da UNISUL.

Nessa linha, cada curso de graduação precisa organizar seu projeto pedagógico e agrupar competências em forma de certificações acadêmicas: certificações estruturantes, complementares, eletivas e específicas, as quais estão assim descritas no documento:

- a) Estruturantes – expressam um conjunto de competências essenciais que caracterizam e diferenciam as áreas de formação, a especificidade de cada curso e atendem às diretrizes curriculares nacionais e institucionais; b) Complementares – expressam um conjunto de competências que ampliam e focam conteúdos e habilidades trabalhadas nas Certificações Estruturantes; c) Eletivas – expressam o conjunto de competências entendidas como significativas pelos estudantes e que integralizam currículo em função da dinâmica dos campos de saber e de atuação; dependem de validação e devem ser avaliadas quanto à carga horária e às competências desenvolvidas. Estas certificações têm valor acadêmico e devem obedecer às diretrizes nacionais para cursos superiores, e, d) Específicas – expressam atividades com regulação própria e podem estar associadas a conteúdos e habilidades específicas, são elas: estágios (obrigatórios e não obrigatórios), trabalhos de conclusão de curso (cuja normativa própria é anexada aos projetos acadêmicos), e atividades complementares (de acordo com as linhas de orientação acadêmica para as áreas de formação) (UNISUL, 2015d, p. 36)

Além de orientar a organização das certificações, o documento também é revelador sobre os elementos necessários para se desenvolver a formação por competências: aponta como crucial o rompimento da hierarquização artificial de conteúdo; enfatiza a importância da relação da teoria

com a prática, por meio do ensino com pesquisa e com extensão, colocando o estudante como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Tais elementos apontados como necessários para se desenvolver a formação por competências requer dos professores competências pedagógicas. Conforme apresentado no capítulo I por Esteves (2009), Cunha (2010) e Zabalza (2003), o professor precisa demonstrar conhecimento sobre as competências pedagógicas para ser docente no ensino superior, sua intencionalidade na seleção das estratégias (deve priorizar o desenvolvimento da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão) e ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento das competências, assim como reconhecer o seu papel na construção da sociedade que almeja.

Dentro dessa perspectiva de formação por competências, o docente é estimulado, por meio do Programa de Formação Continuada (PROFOCO) e da Assessoria Pedagógica, a adotar propostas pedagógicas que privilegiam ambientes de aprendizagem diversificados, com base em atividades formativas que atendam às expectativas da formação por competência e da aprendizagem significativa, conforme preconiza o Projeto Pedagógico Institucional (2015).

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a UNISUL se propõe a consolidar uma formação por competências pautada no desenvolvimento humano no âmbito social, cultural e cognitivo, para atuar criticamente na sociedade. Propõe que se organize a formação por competências, tanto em termos de conteúdo quanto de métodos, em sintonia com as características atuais da sociedade e com o projeto de desenvolvimento social que se almeja. Além disso, o documento orienta a construção dos Projetos Pedagógicos e aponta como cerne do fazer pedagógico a pesquisa e a extensão a serviço do ensino, colocando o professor em uma condição de mediador na construção do conhecimento a serviço da aprendizagem. Para a concretização dessa proposta, a instituição oferece como suporte aos professores a formação continuada, para que possam compreender e superar o caráter discursivo do documento, rumo à consolidação na prática pedagógica.

Subcategoria 2 - Inovação Pedagógica

O PPI (UNISUL, 2015d) deixa registrado que a instituição busca promover a cultura da inovação, do empreendedorismo e a melhoria constante da qualidade em seus serviços. E assume a inovação dentro da sua missão “A UNISUL é uma Universidade Comunitária com a missão de promover educação, em todos os níveis e modalidades, para formar, integralmente e ao longo da vida, cidadãos competentes, comprometidos com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade. Nesse sentido, a UNISUL busca fortalecer a atitude da inovação por meio da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão, com o intuito de contribuir para as demandas e o desenvolvimento da sociedade.

No entanto, pode-se compreender que a UNISUL, na sua missão, não se restringe à formação de profissionais para o mercado de trabalho, pois ao priorizar a inovação como valor agregado ao que produz, certamente se propõe a formar sujeitos mais participativos e críticos, a fim de encontrar soluções criativas para os problemas/dificuldades da sociedade. Acredita-se que o processo de inovação, seja ele no campo administrativo ou pedagógico, poderá elevar a qualidade dos processos e dos produtos, assim como o envolvimento das pessoas.

Ao analisar o documento, é possível encontrar várias vezes a palavra inovação referindo-se a diferentes segmentos, os quais vão desde a estrutura curricular, a pesquisa e a extensão, até o ensino e a ação docente. No que diz respeito ao currículo, o documento afirma que a inovação dos componentes curriculares estruturados reside no fato de valorizar as múltiplas experiências (cognitiva, afetiva e social) de cada pessoa, para potencializar o significado da formação e a geração de novos conhecimentos na universidade, por meio do ensino com pesquisa e extensão. Com o interesse de reconhecer e compartilhar as diferentes trajetórias dos sujeitos, os currículos devem prever atividades formativas para articular ciência, inovação e mercado.

No que tange às políticas de pesquisa e extensão, o documento comprova que a inovação faz parte das ações no que se refere à busca de soluções inovadoras junto aos segmentos da sociedade (setor produtivo, setor educacional e o setor social), articuladas a políticas públicas e de ciência, tecnologia e inovação, visando ao desenvolvimento regional. O destaque aparece na pesquisa como iniciativa propositora de soluções inéditas e inovadoras de processos e produtos, desenvolvendo-se especialmente nas áreas em que a Instituição tem excelência. A instituição possui um edital que fomenta/ estimula/ provoca o processo de inovação na pesquisa, intitulado *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação - CNPq*, o qual fornece recursos para as bolsas de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

Referente ao ensino e à ação docente, o documento expressa que o professor precisa possibilitar o desenvolvimento da cultura da inovação nos processos de formação. “Implementar metodologias inovadoras nas atividades de ensino com pesquisa e extensão para propor soluções inéditas e inovadoras de processos e produtos” (PPI, 2015, p. 36). Para isso, a UNISUL estimula seus professores a participarem do Edital Professor Inovador, o qual premia os docentes com maior destaque na sua proposta pedagógica, calcada no ensino a partir da pesquisa e da extensão”. Sobre esse item, o referencial teórico de Zabalza (2004); Lucarelli (2004); Leite (2012) e Cunha (2004), entre outros, que desenvolveram pesquisas sobre a inovação pedagógica, aponta que a inovação começa na postura do professor, o qual deve sair da posição de ensinar para a posição de fazer aprender. Os autores compreendem que a inovação pedagógica como uma aprendizagem busca

soluções de problemas atuais, em que o estudante é o protagonista e o professor é o mediador na construção e compreensão do conhecimento, da ciência e do mundo.

Por fim, é importante destacar que para dar suporte a esses processos de inovação, o documento também aponta a existência da AGETEC Institucional, buscando aproximar a pesquisa de investidores externos e instituir uma cultura de produção de propriedade intelectual, mas também, de promover o relacionamento comunitário via tecnologias sociais e processos de inovação, com impacto sociocultural. Além de promover a cultura da inovação e do empreendedorismo, com vistas a promover a melhoria constante da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Subcategoria 3- Educação Inclusiva

O documento ressalta a importância da acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, sendo entendidas como portadoras de deficiência sensorial, física, intelectual, mobilidade reduzida, necessidades especiais temporárias e transtornos. Dissemina-se no PPI (2015) a importância de haver uma cultura de inclusão, atitudes que favoreçam a eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações para com as pessoas com necessidades especiais.

Além de apresentar as intenções, o documento também oferece dados sobre o alinhamento da UNISUL com os aspectos legais e políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, assim, destaca: a *Constituição Federativa do Brasil (1998)*; a *LDB (1996)*, *Lei no 9.394*; *Lei Federal 10.098, de 2000 referente à acessibilidade*; *Lei Federal no 10.436, de 2002*; *Lei de Libras*; *Decreto no 5.636, de 2005*; *Portaria Federal no 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de “pessoas portadoras de deficiências” no Ensino Superior e a Portaria Estadual no 16, de 24 de maio de 2006*.

A UNISUL, respaldada nos documentos legais citados, traz a inclusão como um compromisso da Universidade e cria o Programa de Promoção de Acessibilidade que visa a promover condições que assegurem a autonomia de estudantes no seu percurso acadêmico.

(...) garantir o acesso ao conhecimento ofertando as condições igualitárias necessárias para que o ensino, a pesquisa e extensão aconteçam, além de assegurar o acesso físico aos espaços, serviços e recursos de aprendizagem, o que o caracteriza como instrumento importante para que a educação inclusiva efetive-se assim como o exercício da responsabilidade social (UNISUL, 2015d, p. 134).

O PPI (UNISUL, 2015d) menciona os aspectos pedagógicos de acessibilidade para os estudantes com deficiência física, sensorial intelectual e necessidades educacionais específicas, alertando para a importância de haver adaptação metodológica (superação das barreiras nos métodos

e técnicas pedagógicas de estudo), de material e comunicação como uma forma de eliminar barreiras da relação interpessoal (face a face, língua de sinais), seja na forma escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, textos em Braille, uso do computador portátil), seja na forma virtual (acessibilidade digital). Tais adaptações possibilitam a acessibilidade e viabilizam as condições necessárias para a autonomia na aprendizagem, atendendo aos propósitos e ao compromisso com a educação inclusiva.

No entanto, apesar de haver essas iniciativas de suporte nas IES, como é o caso da UNISUL, verifica-se que as barreiras ainda são muitas, conforme apontam os estudos de Pires (2007), junto de dezesseis estudantes com deficiência da Universidade de Lisboa. O autor destaca atitudes discriminatórias, falta de acesso à documentação adequada, dificuldades com as metodologias e estratégias pedagógicas, falta de recursos por parte dos docentes, falta de acessibilidade física, ausência de um serviço de apoio e regulamentos que prevejam as suas necessidades.

Segundo Masini e Bazon (2004), uma das condições que permite a permanência dos estudantes com deficiência no percurso acadêmico é a preparação dos docentes a favor da eliminação de barreiras de conteúdos, metodologias, bem como de atitudes inadequadas face à deficiência. Essa premissa pedagógica apontada no documento, no âmbito da acessibilidade, mostra uma realidade que exige competência pedagógica e atitudinal do professor, para trabalhar o processo de ensino e aprendizagem a favor da inclusão.

A UNISUL atenta a essa demanda, tem avançado nessa premissa, em forma de ações que dão suporte aos professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Prescreve, em seu documento, além do *Programa de Promoção de Acessibilidade* UNISUL, também o *Programa de Assistência Pedagógica*, visando a apoiar professores e estudantes nas adaptações necessárias à acessibilidade e inclusão. Outro espaço reconhecido e mencionado também pelo documento é o Programa de Formação Continuada (PROFOCO), que promove momentos de discussão com o professor e com o corpo técnico-administrativo. Tais programas já foram apresentados no capítulo IV desta tese.

Subcategoria 4 - Aprendizagem Significativa

A teoria da aprendizagem significativa não é nova, a teoria de Ausebel é dos anos 60, século XX, no entanto, as instituições educacionais, nesse caso a universidade, continuam fomentando uma aprendizagem mecânica, em que o professor expõe o conteúdo e o estudante copia, memoriza e reproduz sem significado.

Por outro lado, o documento analisado propõe romper com essa cultura do aprender mecanicamente, pois há vários indícios comprovando que isso não produz sentidos, porque se esquece facilmente e não produz um conhecimento contextualizado e acumulativo. Evidencia-se

esse quadro problemático quando os sujeitos chegam à universidade e não lembram de quase nada do aprendizado anterior, assim, vê-se que a cultura de aprender continua a mesma, provocando altos índices de reprovação.

A UNISUL assume como uma das premissas a Aprendizagem Significativa, sendo compreendida como aquela que gera sentido, significado e motivação para a aprendizagem. São vivências enriquecedoras nos ambientes de aprendizagem, por meio de atividades formativas. São experiências capazes de produzir conhecimentos transformadores no sujeito que experiência (UNISUL, 2015d).

O documento deixa expresso que muito mais importante que metodologias é a postura que se quer do professor, o qual é o principal promotor, orientador e facilitador da aprendizagem significativa, que deverá realizar a mediação pedagógica, explorar os conteúdos estrategicamente, esclarecer dúvidas dos estudantes, sugerir leituras, estimular e propor novas reflexões, conduzir debates, realizar webconferências, emitir *feedback* acerca das atividades, entre outras ações visando à aprendizagem significativa significativa.

Conforme apresentado no capítulo I sobre a aprendizagem dos adultos: Finger (2005), Freire (1997 e 2007), Knowles (1990), Canário et al. (2005), Zabalza (2003 e 2004), Gaeta e Masetto (2013), Macedo (2002) entre outros, os estudantes do ensino superior são pessoas aptas a apresentar capacidade de decisão, para definir objetivos profissionais, aprender com seus erros e fazer escolhas. No entanto, é preciso que o professor assuma o seu papel de mediador, propondo atividades formativas e ambientes de aprendizagem que possam dar autonomia e exercitar a capacidade crítica do estudante rumo a uma aprendizagem com significado.

O documento anuncia, como princípio da aprendizagem significativa, a valorização do conhecimento prévio do estudante e coloca o ensino com pesquisa e extensão como estratégias para promover a aprendizagem significativa.

Tal princípio valoriza as experiências vividas pelo estudante, nesse caso, o adulto. Essa temática foi discutida no capítulo (Pimentel, 2007; Gaeta e Masetto 2013; Knowles 1980; Alarcão 2002) e trouxe como contributo a compreensão que os adultos aprendem com base no significado que o aprendizado tem para sua vida, ou seja, necessitam saber os motivos pelos quais estão aprendendo tal assunto. Trouxe esclarecimentos sobre a teoria da aprendizagem experiencial para compreender o desenvolvimento do adulto, destacando o papel do pensamento reflexivo para a aprendizagem (que vai do sentir, observar, pensar e agir), em que o conhecimento é criado e recriado pela aprendizagem na experiência.

Em linhas gerais, compreende-se que a aprendizagem significativa é uma proposta que contribui para a formação emancipatória, tendo em vista que provoca uma interação entre os

conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos novos, por meio de experiências concretas; oportunizando espaço para o estudante fazer escolhas, empregar sua identidade e construir conhecimento com significado.

Subcategoria 5 - Trabalho Discente Efetivo

O termo utilizado pela UNISUL foi extraído de documentos educacionais do Ministério da Educação, da Lei 9.394/96, quando descreve no seu artigo 47 a possibilidade do trabalho discente efetivo (TDE) no cumprimento dos 200 dias letivos obrigatórios. Compreende-se que poderá haver um extrapolar das atividades acadêmicas em sala de aula, o trabalho do estudante passa a ser reconhecido em outros espaços de aprendizagem.

Outro documento que respalda a compreensão do termo TDE é o Conselho Nacional de Educação, no parecer CNE/CES N.º 261/2006, o qual passou a manifestar-se a favor de um currículo mais flexível e de práticas pedagógicas que priorizem a participação ativa dos estudantes no seu processo de formação. O parecer afirma explicitamente que:

a hora de trabalho escolar efetivo não se resume apenas a preleções em sala de aula, podendo a instituição diversificar e flexibilizar suas atividades acadêmico-pedagógicas, distribuindo as horas de trabalho dos estudantes em aulas presenciais, não presenciais e atividades complementares, como seminários, palestras, visitas, estudos dirigidos (...) (Brasil, 2006, p. 18).

Na Resolução N.º 3 (2007), o mesmo Conselho indica que o trabalho efetivo em sala de aula pode compreender preleções e aulas expositivas, atividades práticas supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupos, práticas de ensino e outras atividades.

Tais resoluções se desdobraram nas DCN dos diferentes cursos de graduação, enfatizando a importância de uma concepção pedagógica centrada no estudante, que deve ser o principal protagonista de seu processo de formação, objetivando sua progressiva autonomia intelectual. Nas diretrizes, o CNE também orienta a construção de um currículo com estruturas flexíveis as quais permitam reduzir o tempo de sala de aula e favoreça o trabalho dos estudantes em atividades diversas, dentro e fora de sala de aula, dando ênfase aos ambientes que proporcionem a articulação da teoria com a prática e a aproximação com o campo de atuação profissional.

Assim, respaldado nas políticas, o documento expressa claramente o que a UNISUL compreende por trabalho discente efetivo, são espaços de aprendizagem para além do espaço físico da sala de aula e da relação direta e presencial do estudante com o professor, assim como, vai além dos dias e horários previstos no calendário acadêmico. O trabalho discente efetivo “integra

atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços alternativos. Dessa forma, a atuação do estudante no processo de ensino-aprendizagem se diversifica e intensifica” (UNISUL, 2015d, p. 36).

Esse conceito, ao ser analisado, mostrou que busca quebrar com a cultura de passividade dos estudantes frente ao processo de ensino e aprendizagem, os quais estão acostumados a aguardar que os professores tragam as informações resumidas e transmitam os conhecimentos sem grandes questionamentos. Infelizmente, esses traços de conformidade, passividade, silêncio se deram ao longo da história brasileira, por diversos interesses de relações de poder no âmbito social, econômico e político, e foram perpetuados ao longo de gerações.

Nesse sentido, o trabalho Discente Efetivo proposto visa a qualificar o desempenho acadêmico dos estudantes, direcionado à construção de uma maior autonomia intelectual, vem propor uma forma diferente de pensar o processo de ensino e aprendizagem, pode-se dizer de uma forma mais ativa. Para melhor compreender esse conceito, é necessário fazer relação com os conceitos de ensino e de aprendizagem apontados no capítulo 1, em que se analisou o papel do professor e o sentido da atividade docente.

Nessa perspectiva, levantou-se a importância de o professor fazer uso das metodologias ativas e participativas para o estudante buscar o conhecimento, o que tende a favorecer o desenvolvimento de sujeitos mais ativos e mais autônomos intelectualmente. Para isso, levantou-se a resolução de problemas, como um exemplo de metodologia ativa, da qual poderá gerar o trabalho discente efetivo, em forma de: pesquisa bibliográfica, visita *in loco*, a observação de um campo profissional, coleta de dados por meio de questionário, trabalho de grupo entre outros. Segundo Anastasiou (2004), o ensino ativo desperta para o conhecimento. O estudante, ao se tornar parte ativa na busca do conhecimento, apropria-se de forma mais significativa e se responsabiliza com a sua aprendizagem. Assim, assume o professor um papel estratégico, visto que cabe a ele o planejamento e a supervisão e orientação do processo, mais no sentido de ser um guia do que ser a única fonte de informação e conhecimento.

Esse papel de mediador/ facilitador/ orientador/ supervisor que o professor assume no processo ativo da construção do conhecimento, Cunha e Leite (1996) compreendem como uma ação do professor que deve orientar os estudos para o significado – é um relacionamento entre ideias, a partir do uso de evidências e motivação intrínseca, o estudante será questionador do conteúdo e fará sínteses e análises sucessivas. A aula se torna apenas um momento do processo de aprendizagem, que poderá ajudar o estudante a construir e reconstruir o conhecimento apreendido.

Nessa perspectiva ativa de ensino e aprendizagem, que implica uma participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento, o documento analisado permite dizer que as metodologias ativas são estratégias as quais contribuem para concretizar o trabalho discente

efetivo e que devem estar contempladas no planejamento das atividades formativas junto aos ambientes de aprendizagem.

Em suma, pode-se considerar que o trabalho discente efetivo “(...) é a intensificação da atuação do estudante na realização das atividades de ensino e aprendizagem, isso aumenta seu protagonismo e sua responsabilidade com a aprendizagem” (UNISUL, 2015d, p 35). Pode vir a contribuir para construção das condições para que a sociedade se torne mais desenvolvida, pois prevê desenvolver nos estudantes atitudes como: pró-atividade, postura ética e compromisso social, predisposição para a inovação e empreendedorismo, participação cidadã (em estudos de caso, resoluções de problemas, participação em projetos de extensão e pesquisa), são ações que podem elevar a qualidade de vida das pessoas, da sociedade e da economia.

Importante destacar que a UNISUL, após ter adotado esse conceito nas suas premissas pedagógicas, criou um documento regulador e norteador para a efetivação do trabalho discente efetivo, dos quais as ações desenvolvidas pelos estudantes são orientadas e supervisionadas pelos professores, por meio do planejamento expresso no plano de ensino, descrevendo a atividade e sua carga horária (estudo dirigido, roteiro de estudo do texto, roteiro de visita técnica, guia de entrevista, formulário de questionário, entre outros), nos registros da aprendizagem dos estudantes e no diário de classe.

Subcategoria 6 - Respeito às Pessoas e ao Meio

O item respeito às pessoas, ao meio ambiente e à cultura ocupa um lugar de importância no PPI (UNISUL, 2015d), pois faz parte da relação dos valores da UNISUL. Esse lugar de destaque se dá pela trajetória histórica construída entre a instituição e o meio, por ter sua nascente comunitária, seu desenvolvimento foi marcado pelos movimentos sociais, pelo envolvimento das pessoas em diferentes épocas, conforme constatou-se no capítulo III.

No entanto, além do aspecto histórico, tem também o aspecto legal, ou seja, o item em evidência tem relação com os órgãos de avaliação externa, que preconizam as diretrizes nacionais, com temas transversais para a educação, orientam para que as IES cumpram com os dispositivos legais na elaboração de políticas em seus documentos institucionais e ações que garantam os direitos sobre as seguintes temáticas: Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (Leis n.º 10.639/2003; n.º 11.645/2008; Resolução CNE do Conselho Pleno (CP) n.º 01/2004 e Parecer CNE/CP n.º 3/2004); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Parecer CNE/CP n.º 8, de 06/03/2012 e Resolução CNE/CP n.º 1, de 30/05/2012); Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei n.º 12.764,

de 27 de dezembro de 2012); Políticas de educação ambiental (Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto n.º 4.281 de 25 de junho de 2002).

Os avaliadores, ao visitar a instituição, fazem o registro do cumprimento ou não dos dispositivos legais e normativos por parte da instituição para que o Ministério da Educação, de posse dessa informação, possa tomar decisões. Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UNISUL, esses temas são materializados em forma de certificações sociocultural e acadêmico-científica, além de serem também contemplados em ações institucionais, como: programa da formação continuada; atividades em forma de pesquisa e extensão; Programa de Promoção de Acessibilidade (PPA); programa de educação ambiental institucional.

No entanto, apesar dos requisitos legais apontados, o documento PPI (UNISUL, 2015d) compreende que o “respeito às pessoas pressupõe, respeito ao meio em que elas vivem, a conservação da natureza e da memória artística e cultural das comunidades, além do pluralismo de ideias, da diversidade, da participação e da inclusão” (p.44). Isso implica dizer que a compreensão está no âmbito da reverência ao meio e das relações humanas.

O documento revela que, independente do cumprimento dos aspectos legais, estão evidenciados nas certificações específicas sobre os temas ou as ações institucionais todos que fazem parte da comunidade acadêmica devem proteger os direitos ora apontados. Compreende que os processos e projetos da instituição devem dialogar com a comunidade, objetivando o desenvolvimento da democracia e a promoção da cidadania, dando atenção aos setores sociais excluídos, às políticas de ação afirmativa, à inclusão de portadores/ pessoa com necessidades especiais, promoção de princípios e ações de sustentabilidade socioambiental (UNISUL, 2015d).

Transpondo esse conceito para o processo de ensino e aprendizagem, as estratégias didáticas devem considerar as múltiplas formas de aprendizagem, os diferentes estágios de conhecimento dos sujeitos e a diversidade de cursos. O professor precisa fomentar a formação cidadã, o respeito às pessoas, o pluralismo de ideias, a postura ética, o compromisso com o desenvolvimento regional, a atitude de respeito ao indivíduo e ao meio.

Essa competência pedagógica referente à postura ética do professor no compromisso com o desenvolvimento do cidadão e de uma sociedade discutida pelos autores Estrela (2010); Rios (2010); Masetto (2010) e Sordi e Silva (2010) entre outros, os quais auxiliaram a perceber a importância do ato de educar como uma responsabilidade social que integra as dimensões éticas, socioculturais, ambientais e econômicas nas ações docente.

6.1.2 Competências Pedagógicas do Professor Universitário

Entende-se por competências pedagógicas as ações realizadas pelos professores no ato de exercer o ensino. Segundo Le Boterf (2004), analisar as competências pedagógicas requeridas é analisar as competências esperadas pela organização, é possível descrevê-las em termos de atividade requerida. Para isso, foram extraídas e analisadas as competências pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL, requeridas pelo documento/Currículo do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de 2015. Para fazer o recorte dos fragmentos significativos do documento, tomou-se por base o seguinte critério: “atividade requerida, ação pedagógica que remete à responsabilidade de execução exclusiva por parte do professor”. A análise apurada do documento encontra-se dentro da grelha que se chamou de “Instrumento de Análise das Categorias do Documento” (Apêndice 1), em que estão expressas as 10 (dez) subcategorias que representam as competências pedagógicas identificadas, das quais serão analisadas seguindo uma lógica da sequência das atividades executadas pelos professores:

Participar da Re/Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso

Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade

Produzir Material Pedagógico

Planejar Atividades Formativas

Selecionar Ambientes de Aprendizagem

Fazer Uso da Tecnologia

Mediar a Construção do Conhecimento

Orientar Monitoria

Orientar Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso

Avaliar por Competência

Subcategoria 1 - Participar da Re/elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso

O documento, ao propor como premissa pedagógica o trabalho integrado entre os professores e gestores na construção e na implantação do currículo, contempla o envolvimento dos professores nas reformas curriculares, como pode-se afirmar: “o processo de construção do Projeto Pedagógico Institucional mobilizou todas as instâncias da Universidade, (...) Reitoria, professores, colaboradores e estudantes da UNISUL, que puderam contribuir, de forma efetiva, em cada etapa da elaboração do documento”(UNISUL, 2015d, p.6). Outro fragmento que completa a ideia é: “a UNISUL envolveu toda a Comunidade Universitária, especialmente (...) professores, coordenadores de curso e gestores, (...) realizou um amplo diagnóstico, conforme já abordado, culminando na revisão de sua Missão, Valores e Visão frente aos desafios atuais e futuros, constantes no PDI (2015-2019, p. 7)”.

Já a participação dos professores na reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos poderá ser em dois espaços: NDE e Congregação de Curso. “São competências da Congregação (professores e estudantes) de Curso: elaborar, alterar e reformular o Projeto Pedagógico do Curso a ela vinculado, observadas as determinações do Projeto Pedagógico Institucional, submetendo-o ao colegiado competente (...) (p.57). A contribuição para a “elaboração, reformulação e implantação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos sedará por meio dos Núcleos Docentes Estruturantes dos Cursos” (p. 6).

Conforme mencionado no referencial teórico, o NDE deverá corresponder a 30% da congregação, possuir professores com dedicação parcial e/ou integral, ser composto por mestres e doutores, com experiência profissional adequada na área em que atuam, e devem assumir o compromisso de estruturar e implementar o Projeto Pedagógico do Curso (Resolução CONAES N° 1, de 17/06/2010).

Ter o professor participando das reformas curriculares é a tese defendida pelos estudos de Canário (1996); Fernandes (2000); Leite e Ramos (2010); Cunha (2006), entre outros, os quais argumentam que já é tempo de valorizar a subjetividade do professor, do seu conhecimento e da sua experiência na elaboração e planificação do currículo. Infelizmente, quando essa valorização não acontece, as instituições correm o risco de não alcançar a almejada mudança curricular, por ter que enfrentar a falta de compreensão e conhecimentos necessários à implantação da proposta.

No entanto, compreende-se que os professores não devem esperar para que haja a sua inclusão, conforme afirma Giroux (1997), é necessário demarcarem e ocuparem seus espaços como intelectuais transformadores, que combinam reflexão e prática acadêmica a serviço da educação.

Subcategoria 2 - Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade

Sobre a realização do trabalho integrado, interpreta-se que no documento são distinguidos dois momentos, o primeiro na elaboração das certificações que integralizam e estruturam o currículo e o segundo momento, que se refere ao desenvolvimento das certificações, na implantação do currículo.

O primeiro momento aparece como um dos compromissos da universidade, “relativizar as fronteiras entre as disciplinas, promovendo a visão interdisciplinar e organizando o currículo de modo a colocar os diversos saberes em relação” (UNISUL, 2015d, p. 75). Nesse sentido, o documento preconiza que é essencial haver o trabalho integrado dos docentes na elaboração do currículo, o intuito é reconhecer ostemas/assuntos/conhecimentos/conteúdos/saberes que possuem afinidades e que se complementam, para serem agrupados e formarem as “certificações” dos projetos pedagógicos dos cursos, as quais são assim definidas pelo documento:

As certificações acadêmicas são, portanto, as unidades curriculares da organização adotada na UNISUL, pois elas orientam o estudante durante a integralização curricular na graduação e aparecem descritas no projeto pedagógico de cada curso. Cada certificação acadêmica reúne um conjunto de competências em função das quais são pensados: os conteúdos, as habilidades, a unidades de aprendizagem, as atividades formativas, os ambientes de aprendizagem e a bibliografia. Os professores elaboram os planos de ensino das unidades de aprendizagem à luz das características da certificação da qual cada unidade de aprendizagem faz parte (UNISUL, 2015d, p. 34).

Após estruturadas as certificações, inicia-se o segundo momento do trabalho integrado, reunir os professores que atuam em unidades de aprendizagem do mesmo campo do saber/certificação. O documento confirma que o planejamento da unidade de aprendizagem precisa ser de forma integrada com os demais professores da certificação, para que juntos alcancem o desenvolvimento das competências dos estudantes.

As unidades de aprendizagem, uma vez articuladas por meio do planejamento integrado, registram, nos planos de ensino, as maneiras pelas quais tais unidades estarão em convergência. Para isso, precisam ser organizados ambientes de aprendizagem e atividades formativas específicas, que envolvam em diversas medidas os conteúdos e habilidades trabalhados, de modo que os estudantes possam desenvolver e demonstrar comportamentos relacionados às competências nos processos e instrumentos de avaliação (PPI, 2015, p. 77).

Para uma melhor visualização das etapas do trabalho integrado desse segundo momento, segue a Figura ilustrativa extraída do documento:



Figura 6. Ilustração sobre o Trabalho Integrado

Fonte: UNISUL (2015d), p. 36.

A premissa pedagógica anunciada sobre o trabalho integrado entre os professores visa a promover a interdisciplinaridade na aula universitária. Porém, sabe-se que não é o simples fato de colocar professores trabalhando juntos que haverá integração ou acontecerá a interdisciplinaridade. Para que aconteça, é preciso condições de trabalho, tempo remunerado, profissionais para mediar o trabalho, como os assessores pedagógicos, mas, acima de tudo, o enfraquecimento das resistências dos professores em abrir mão do poder e parar de julgar que a sua disciplina/unidade de aprendizagem é sempre a mais importante.

O documento apresenta que o planejamento das certificações é um momento em que o professor poderá trocar informações e conhecimentos sobre os conteúdos a serem trabalhados, material bibliográfico, estratégias de aprendizagem e instrumentos de avaliação por competência. Tal trabalho integrado visa a promover, além da troca, ações coletivas que promovam o rompimento com a hierarquização dos conteúdos e o fortalecimento da vinculação dialética entre teoria e prática, por meio do planejamento conjunto das estratégias didáticas, conforme assim preconiza o PPI (UNISUL, 2015d):

(...) as estratégias didáticas devem considerar as múltiplas formas de aprendizagem e os diferentes estágios de conhecimento; buscam a interdisciplinaridade e a abordagem relacional dos conteúdos; integram teoria e prática; desenvolvem a capacidade de resolver problemas e de construir conhecimentos; realizam o ensino a partir da pesquisa e da extensão; promovem o exercício preparatório para a atuação profissional e o desenvolvimento da ação competente nas suas diversas dimensões (p. 33).

Nesse ato de pensar e planejar com os pares, os professores poderão, por meio da organização das atividades formativas e seleção de ambientes de aprendizagem, “integrar áreas de conhecimento, campos de saber, áreas técnico-profissionais e campos de atuação” (UNISUL, 2015d, p. 37). Saindo assim, do seu anonimato, individualismo e solidão, que são tão característicos na profissão docente. A fundamentação teórica no capítulo II ofereceu elementos para a compreensão da importância do trabalho entre pares, com o exemplo da experiência de formação continuada “De Par em Par” (2012), na Universidade do Porto e também com o trabalho da Assessoria Pedagógica desenvolvido na Universidade de Buenos Aires por Elisa Lucarelli (2012).

Subcategoria 3 - Produzir Materiais Pedagógicos

Entende-se por materiais pedagógicos os documentos, instrumentos e atividades didático-pedagógicas produzidas pelos professores, como: plano de ensino, diário de classe, livros impressos e/ou digitais (na modalidade a distância), *webaulas*, instrumentos de avaliação; apresentação de

material para as aulas, com recursos do *power point*, estudo dirigido, questionário, roteiro para visita técnica, entre outros (UNISUL, 2015d).

Para produziros materiais pedagógicos, é preciso ter por base as premissas pedagógicas elencadas, as quais contribuem diretamente para desenvolver essa competência: o trabalho integrado entre os professores e assessoria pedagógica estimula a interdisciplinaridade e a qualidade da estrutura pedagógica dos materiais; a elaboração de orientações de roteiros e estudos dirigidos para guiar o trabalho discente efetivo; a preocupação com a acessibilidade na adaptação de material, como é o caso dos estudantes com baixa visão e cegueira, que precisam de textos adaptados para o braile e oucom letra aumentada; a inovação pedagógicaque utiliza a pesquisa e a extensão a serviço do ensino com criatividade; e a formação por competências focada em uma aprendizagem significativa, que aponta o sujeito como centro da aprendizagem em situações da realidade, das quais os materiais de ensino precisam ser planejados.

O documento parte do critério de que para se planejar materiais pedagógicos é necessário um trabalho integrado, referindo-se, por exemplo, à elaboração do plano de ensino das unidades de aprendizagem,é preciso partir das características da certificação, a qual, muitas vezes, possui outras unidades de aprendizagem que outros professores ministram. Isso implica reuniões de planejamento integrado entre os vários docentes, com a mediação da assessoria pedagógica, com a finalidade de construir materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação, estudos dirigidos para atividades de ensino com pesquisa e extensão, os quais são registrados nos planos de ensino em forma de atividades formativas.

O material pedagógico também aparece no PPI (UNISUL, 2015d) como um complemento à modalidade de educação a distância: “o desenvolvimento de materiais pedagógicos é um dos objetivos da Instituição, especialmente para a modalidade à distância, sendo desenvolvidos em múltiplas mídias e para atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, assim como as especificidades das áreas de conhecimento”. Nesse sentido, existem profissionais especializados, uma equipe técnica e pedagógica, chamada de design educacional, esses trabalham junto aos assessores pedagógicos, os quais oferecem apoio e orientações aos docentes nessa fase de planejamento, são orientações que vão desde a elaboração de objetivos para o conteúdo até a preparação das atividades de aprendizagem. “Assim, compreende-se a elaboração e a atualização de materiais pedagógicos como ação docente coletiva e colaborativa, desenvolvida em parceria com técnicos, designers educacionais e gestores pedagógicos”(UNISUL, 2015d, p. 43).

Conforme foi destacado tanto no capítulo I, quanto no capítulo IV, os assessores pedagógicos são profissionais que fazem a diferença no desenvolvimento das competências do professor universitário. Em especial no que alude aos materiais que orientam os professores na adaptação da

linguagem didática e na estrutura dos instrumentos, com o foco nas competências e no perfil dos estudantes a serem formados, dos quais estão preconizados nos PPCs (UNISUL, 2015d).

A respeito da produção de material, o trabalho discente efetivo tem demandado um forte trabalho por parte dos professores na UNISUL. Grande parte do trabalho discente efetivo não se dá na presença do professor, dessa forma, isso demanda muita organização, planejamento e registro dessas atividades, para que a aprendizagem aconteça. Para isso, muitos professores do ensino presencial têm planejado salas virtuais de apoio, para socializar materiais do conteúdo e orientar (estudo dirigido) atividades, como: fóruns, pesquisas e discussão de textos de forma colaborativa. Além do espaço virtual, têm-se outras produções, como roteiro para visita técnica, estudo orientado para levantamento bibliográfico, formulário de questionário, roteiro para entrevista, orientação para elaboração de trabalho e apresentação de trabalho, entre outros.

Como já foi dito, a produção de material pedagógico por parte do professor requer conhecimento técnico e dedicação para o planejamento com seus pares. Nesse sentido, um espaço consolidado na UNISUL que também orienta e reflete sobre o planejamento dos materiais é o PROFOCO, que já foi referenciado no capítulo IV. Conforme aponta o documento, as formações continuadas aos docentes propiciam momentos de reflexão sobre a produção de materiais pedagógicos que atendam às expectativas da formação por competência e da aprendizagem significativa (PPI, 2015).

Em suma, a produção de materiais pedagógicos exige conhecimento sobre as competências que se quer desenvolver, trabalho colaborativo entre professores e técnicos educacionais, conhecimento didático para desenvolver os materiais e intencionalidade nas escolhas e elaboração de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Subcategoria 4 - Planejar Atividades Formativas

As atividades formativas fazem parte da certificação acadêmica, entende-se que são representadas pelas metodologias ativas que envolvem o ato de praticar, vivenciar e ensinar com pesquisa e extensão.

Para planejar as atividades formativas, orientam-se os seguintes critérios: que as atividades sejam protagonizadas pelos estudantes; que os conteúdos sejam usados como uma ferramenta para a ação do estudante; que contemple a relação teoria e prática; que aproxime os ambientes de formação e de atuação profissional; que na medida do possível os conhecimentos assimilados possam ser aplicados; que articule o ensino com a pesquisa e extensão (UNISUL, 2015d).

Nesse sentido, dentro das atividades formativas há um destaque para o exercício das atividades práticas, como fundamentais na formação por competências “(...) São atividades

consideradas como oportunidades para construir e aprimorar as diversas competências técnicas, funcionais e comportamentais, (...) para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa que perpassa pela vivência em distintos ambientes de aprendizagem”(UNISUL, 2015d, p.41).

O documento apresenta que tal prática poderá ser vivenciada por meio do ensino com pesquisa, método pelo qual professores e estudantes ensinam, aprendem e propõem soluções aos problemas relativos ao campo de atuação profissional e à sociedade (UNISUL, 2015d). E também, poderá ser movida pelo ensino com extensão onde

é entendida como um meio para desenvolver no estudante a capacidade de ler e interpretar contextos, dialogar com diferentes culturas, enriquecer a reflexão no processo de aprendizagem e na produção de conhecimentos, e ter atitudes democráticas, além despertar a responsabilidade com a sua comunidade. (UNISUL, 2015d, p. 45).

Conforme apresentou-se no capítulo teórico (Pimenta, 2007; Knowles, 1990; Zabala, 2003), o adulto aprende, com base na experiência, isso e demonstra que o conceito de atividade formativa apresentado pelo documento está alinhado à compreensão que a aprendizagem resulta da ação concreta, quando o adulto experiência o conhecer, perceber, refletir e atuar no processo da aprendizagem. Nessa perspectiva, o ser humano se torna capaz de atribuir significado a suas experiências, transformando-se e transformando o ambiente, sendo responsável, ativo, participante e internamente motivado para a realização da atividade proposta.

Partindo dessa conceituação de atividade formativa, o professor também é convidado no documento a assumir o seu papel de especialista nos conteúdos e nas estratégias de aprendizagem. O texto acena para a responsabilidade de o Professor organizar atividades formativas que envolvam os conteúdos e habilidades trabalhadas nas unidades de aprendizagem, de modo que os estudantes possam demonstrar às competências adquiridas.

São atividades que possuem um grau de complexidade que exigirá do professor competência para

promover situações significativas de aprendizagem em que o estudante possa exercitar o espírito crítico, para identificar e interpretar situações-problema e acionar os recursos cognitivos; desenvolver a autonomia e a auto regulação para modificar seus próprios recursos mediante situações inéditas; e estimular a criatividade para administrar estas situações. (UNISUL, 2015d, p. 38)

Tais atividades formativas precisam levar o estudante a intervir e vivenciar situações simuladas ou reais, como estudos de caso e resolução de problemas, que procurem ir além da sala de aula, preferencialmente, aproximando-se do campo de atuação profissional, “(...) entende-se que as clínicas-escola, os laboratórios, os escritórios, os hospitais, as instituições parceiras públicas e

privadas, os programas e projetos de extensão, comunidades entre outros (...) (UNISUL, 2015d, p.44). Ou seja, a articulação entre teoria e prática é o princípio da atividade formativa, a qual deve acontecer por meio do ensino com a pesquisa e a extensão.

Na análise do documento chamou a atenção a necessidade dessas atividades formativas terem “(...) papéis comprobatórios, como a possibilidade de cancelar o desenvolvimento de competências acadêmicas e profissionais, organizados em unidades de aprendizagem e planejados para esse fim” (UNISUL, 2015d, p. 39). Nesse sentido, a competência de produção de materiais pedagógicos se faz ainda mais prioritária.

E por fim o PPI (UNISUL, 2015d) refere-se ao apoio institucional para os professores desenvolverem as competências, trazendo o PROFOCO e a Assessoria pedagógica como possibilidades de incentivar inovações metodológicas que impactem nas atividades formativas.

Subcategoria 5 - Selecionar Ambientes de Aprendizagem

Na avaliação realizada sobre o PPI (UNISUL, 2015d) encontra-se a definição de ambientes de aprendizagem, os quais “são espaços que vão além da sala de aula, a relação professor-estudante e o calendário acadêmico, integram atividades desenvolvidas pelos estudantes em diferentes espaços”. São entendidos como empresas, hospitais, laboratórios, entre outros que se aproximem do campo profissional.

Para planejar os ambientes de aprendizagem, o próprio nome já diz, são espaços selecionados pelo professor e direcionados para o ato de aprender, aprender a desenvolver competências em contextos significativos, conforme apontam as premissas. Os ambientes de aprendizagem fazem parte da certificação e estão a serviço do desenvolvimento das atividades formativas, as quais “contribuem para a formação de competências previstas nos projetos pedagógicos dos cursos, para a conexão do estudante com a realidade onde poderá atuar” (UNISUL, 2015d, p. 39).

A respeito do professor, o documento almeja que esses selecionem ambientes de aprendizagem diversificados, com base em metodologias ativas, envolvendo atividades práticas, de pesquisa e de extensão. Tais ambientes de formação precisam ser selecionados com relação ao campo de atuação profissional, de forma que coloque o estudante em contextos concretos de aprendizagem, em relação aos quais os conhecimentos adquiridos possam fazer sentido. É nesses ambientes que o professor poderá avaliar o estudante em ação, perceber o desenvolvimento das habilidades e a apreensão dos conteúdos. Para isso, o professor terá que demonstrar conhecimento pedagógico, intencionalidade teórica e prática para saber quais os espaços mais propícios que possuem recursos e elementos para desenvolver determinadas competências (Zabalza, 2003). Conforme apresentaram os estudos de Trindade (2014), a estratégia resolução de problemas é uma

possibilidade de aproximação com vários ambientes de aprendizagem, sejam eles, biblioteca, espaço virtual, ambiente profissional, trabalhos de grupo e individual, entre outros.

O documento também faz alusão à relação dos ambientes de aprendizagem com a formação humanística, chamando a atenção para que o professor possa assumir seu papel político e de compromisso com a formação do cidadão, dando preferência ao ensino com pesquisa e extensão, que investiga o entorno, os problemas sociais da comunidade. É importante “Reconhecer o papel político da educação na mediação das relações culturais, sociais e produtivas, em prol de uma formação mais autônoma e afetiva, na qual conceitos, procedimentos e atitudes expressam valores cognitivos, estéticos, políticos e éticos alicerçados em sociedade” (UNISUL, 2015d, p. 34).

Sobre essa competência política com o ato de ensinar, os teóricos Rios (2010), Gaeta e Masetto (2013), Sordi e Silva (2010) e Estrela (2007) ajudaram a compreender a importância do professor com o ato de planejar e ocupar os espaços na sociedade junto aos seus estudantes, no que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade no exercício dos direitos e deveres.

Subcategoria 6 - Fazer Uso da Tecnologia

A tecnologia, em suas mais variadas formas, é expressa no documento a serviço da aprendizagem, tanto no âmbito das estratégias de captação de informação, quanto no âmbito de ser uma ferramenta de comunicação.

As ferramentas tecnológicas poderão contribuir para o trabalho do professor no desenvolvimento de estratégias didáticas, como fóruns de discussão, construção de textos coletivos, perguntas mais frequentes sobre determinada atividade ou assunto. Dessa forma, o documento orienta o professor a “organizar espaços virtuais de aprendizagem com a produção de material didático como: web aulas, web conferências, vídeos, blogs, salas de apoio online e redes sociais” (UNISUL, 2015d, p. 43), como também fazer uso de recursos como softwares e jogos educativos entre outras ferramentas digitais, que possam auxiliar o estudante na construção do conhecimento.

Em suma, os recursos tecnológicos, quando bem aplicados, poderão auxiliar na criação de inúmeros ambientes de aprendizagem interativos e colaborativos, que sejam socializadores da reflexão e da produção dos conhecimentos dos estudantes, vindo a atender o objetivo da melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre o uso das tecnologias, o documento aponta como sinônimo de inovação pedagógica tanto as estratégias de ensino, as quais exigem do professor atualização e enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem com recursos tecnológicos, como na formação do profissional atualizado para atuar na sociedade, visando a preparar os estudantes para operar e compreender as tendências tecnológicas do mercado de trabalho.

Dentro dessa discussão sobre as tecnologias educacionais, o documento dá destaque à modalidade de educação a distância, exigindo que os professores, para atuarem nas salas virtuais, participem de uma formação continuada (inicial) obrigatória, com material didático desenvolvido especialmente para a docência virtual. A continuidade da formação se dará pelo suporte técnico pedagógico oferecido pela instituição (Assessoria Pedagógica, PROFOCO, Tutores), que darão apoio aos docentes.

O uso da tecnologia também tende a auxiliar o estudante no processo de captação de dados e informações, em bibliotecas físicas e digitais, junto aos repositórios de teses, dissertações, periódicos, jornais, entre outros que contribuem para uma reflexão científica. Conforme os teóricos Gaeta e Masetto (2013), o estudante do século XXI tem uma boa aceitação do uso da tecnologia de Comunicação e Informação no processo de ensino e aprendizagem, pela dinamicidade que gera a comunicação entre os pares, pela velocidade que obtém a informação, pela oportunidade de promover trabalho colaborativo e atendimento individual junto ao professor.

O documento ainda cita os recursos tecnológicos como ferramentas de comunicação, os quais tendem a potencializar/ dinamizar as relações e aproximar os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, por meio de *e-mails*, redes sociais, grupos de whatsapp, *chat*, entre outros, podendo acontecer de maneira síncrona ou assíncrona. Essas ferramentas tendem a contribuir para o processo de ensino aprendizagem, no que diz respeito à mediação do professor, o qual realiza o apoio tutorial aos estudantes de forma individual ou coletiva.

Subcategoria 7 - Mediar a Construção do Conhecimento

Segundo os estudos de Zabalza (2003, 2004); Cunha (2010, 2011 e 2014) entre outros autores, a mudança de paradigma na educação está no ato do professor deixar de transmitir conteúdos para assumir seu papel de mediador a serviço da aprendizagem do estudante. O referencial teórico composto por Trindade (2014), Simão et al. (2007), Esteves (2010) apontou a tutoria como uma possibilidade de fazer/realizar/ concretizar tal mediação.

Esse processo requer que o professor saia do centro do processo do ensino e dê lugar para que o estudante assuma esse papel de protagonista frente à construção do conhecimento, para isso deverá assumir a função de facilitador, orientador, promotor, intercessor, a favor da aprendizagem do estudante.

Ações de aproximação serão imprescindíveis entre o professor e o estudante, para esclarecer dúvidas e angústias que poderão ocorrer no processo da aprendizagem. O professor deverá orientar o caminho com leituras e com reflexões sobre os apontamentos realizados, conduzir conflitos e erros, realizar reuniões individuais ou em pequenos grupos, emitir *feedbacks* consistentes acerca das

atividades, fazendo o estudante contextualizar, problematizar e pensar sobre suas experiências, colocando-o como sujeito da sua própria aprendizagem. “O professor é o especialista nos conteúdos e estratégias de aprendizagem, com quem o estudante conta permanentemente, para isso é importante que haja um bom relacionamento interpessoal com os estudantes, que saiba coordenar e administrar grupos para promover a aprendizagem” (UNISUL, 2015d, p. 41).

No entanto, o referencial teórico assinala que o estudante adulto traz experiências da vida, tanto pessoal quanto profissional, as quais precisam ser valorizadas pelo professor no ato da construção do conhecimento. Com isso, construir uma relação afetiva (sensível) e motivacional, elementos que favorecem para a aprendizagem.

O PPI (UNISUL, 2015d) coloca o professor como principal promotor da aprendizagem significativa, o qual deve lançar situações desafiadoras (atividades formativas e ambientes de aprendizagem) aos estudantes, para que sejam estimulados a “exercitar o espírito crítico para identificar e interpretar situações-problema e acionar os recursos cognitivos adequados; desenvolver a autonomia e a autorregulação para modificar seus próprios recursos mediante situações inéditas; e estimular a criatividade para administrar estas situações”. No entanto, para que essas situações propostas possam alcançar o desenvolvimento das competências previstas pela certificação, o documento faz alusão ao papel do acompanhamento da assessoria pedagógica neste contexto, como apoio no planejamento.

Obrigatoriamente, para essa competência ser desenvolvida com excelência, deverá ter por base as premissas pedagógicas de respeito às pessoas, ao meio ambiente à cultura, e também de promoção à acessibilidade e à inclusão. Sendo assim, o documento enaltece o caráter humanístico nas relações do processo ensino e aprendizagem, em que o professor, no ato de mediar a construção do conhecimento, precisará contribuir para a formação cidadã, o respeito às pessoas, os diferentes tipos e estágios de aprendizagem que o estudante apresenta, reconhecendo a diversidade de ideias, com a mediação de atitudes inclusivas. Sendo assim, o professor, muito mais do que um mediador do processo de ensino aprendizagem, é também um mediador social, que auxilia seus estudantes, de forma crítica, a vivenciar relações de uma sociedade mais justa e igualitária. Auxiliando o estudante a assumir-se como ser histórico e social, um ser pensante e transformador do meio em que vive.

Subcategoria 8 - Orientar Monitoria

Orientar monitoria faz parte das competências pedagógicas do professor, tendo em vista que está relacionada diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e é uma ação exclusiva do professor, ou seja, desenvolvida somente por ele, sendo que outra pessoa não poderá orientar a monitoria.

A prática da monitoria é regulamentada pela UNISUL por meio de um Programa Institucional, criado no ano de 1996. A monitoria acontece junto à certificação e suas unidades de aprendizagem e oferece a oportunidade de “promover aperfeiçoamentos nos processos de ensino e de aprendizagem” (UNISUL, 2015d, p.39), em dois segmentos: o primeiro é por meio do estudante monitor que tem a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver habilidades para o ato de ensinar, atua sob a supervisão do professor, o qual orienta a elaboração, execução e avaliação do plano de ações da monitoria, para intervir junto aos demais estudantes. O segundo segmento refere-se aos estudantes que são atendidos pela monitoria, os quais possuem a chance de aprender com outros estudantes, tirar dúvidas, retomar explicações e aprofundar seus conhecimentos.

Em linhas gerais, o objetivo principal da monitoria é provocar uma promoção e superação das barreiras da aprendizagem e ser um espaço para que os estudantes desenvolvam suas competências e encontrem significado naquilo que estão aprendendo.

Conforme referencial teórico, o estudante adulto do ensino superior, tem trazido fragilidades na base de conhecimentos do ensino médio, além do que, apresentam diferentes tipos de aprendizagem, que nem sempre estão contemplados nas estratégias de ensino e aprendizagem dos professores. Além de serem, em parte, estudantes trabalhadores e que estudam no período noturno, com tempo limitado para estudar fora do horário da aula. Por essas e muitas outras características, o trabalho da monitoria se faz necessário, conforme Wagner et al. (2012), “a monitoria aperfeiçoa o processo de formação dos estudantes, promove a melhoria da qualidade do ensino, os estudantes aprendem a exercitar sua autonomia e a aprendizagem acontece de maneira significativa entre os pares” (p. 115).

Além do tempo exigido para exercer o trabalho da monitoria, o documento preconiza que o professor deverá orientar o monitor, disponibilizando o plano de ensino da unidade de aprendizagem, os materiais pedagógicos utilizados nas aulas, além de dar explicações complementares, propondo materiais e atividades que possam dar suporte aos estudantes para buscar a monitoria, com a finalidade de sanar suas dificuldades de aprendizagem, ou seja, a monitoria deverá “promover ambientes diversificados de ensino e de aprendizagem, para aperfeiçoar e aprofundar os conhecimentos prévios dos estudantes, assim como tirar dúvidas e refletir sobre os assuntos apreendidos” (UNISUL, 2015d, p. 39).

Destaca-se que para dar suporte ao planejamento do plano de ação/estudo do trabalho da monitoria, o professor tem como apoio o trabalho da Assessoria Pedagógica, que analisa o planejamento e devolve com sugestões e/ou validação da proposta.

As monitorias também aparecem no documento como uma contribuição para o desenvolvimento da carreira e da empregabilidade do estudante monitor, sendo também uma estratégia de permanência, tendo em vista que “recebem uma bolsa que pode ser utilizada como recurso para auxiliar na superação de eventuais dificuldades econômico-financeiras vivenciadas pelos estudantes de graduação”.(UNISUL, 2015d, p. 36).

Subcategoria 9 - Orientar Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso

Os estágios e os trabalhos de conclusão de curso são supervisionados e orientados de acordo com normas estabelecidas nos Projetos Pedagógicos de cada Curso e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (UNISUL, 2015d, p. 40).

Encontram-se expressos na matriz curricular dos PPCs, em forma de certificações específicas, as quais possuem regulação própria, em forma de manuais, que são entregues aos estudantes. Tais certificações específicas são fundamentais para o desenvolvimento das competências, visto que possibilitam o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos. No caso específico dos estágios, tem-se a oportunidade de realizar vivência efetiva em situações concretas no campo profissional, no caso do trabalho de conclusão de curso, tem-se a possibilidade de aprofundar determinado campo do saber o qual o estudante tenha se identificado mais ao longo do curso, tendo a possibilidade de ampliar suas habilidades com o ato de pesquisar, tanto na metodologia científica e na elaboração escrita quanto na leitura crítica de materiais científicos e da realidade.

Essas certificações tendem a contribuir no desenvolvimento das competências técnicas, funcionais e comportamentais, o que colabora diretamente para a qualificação da identidade profissional e a diminuição da insegurança no campo de atuação.

O professor, além de apresentar formação e experiência profissional para orientar e supervisionar estágios e trabalhos de conclusão de curso, precisa acompanhar os estudantes na sua trajetória de aprendizagem, mediar a construção do conhecimento de forma a promover o desenvolvimento de competências estabelecidas nas certificações, sendo assim, precisará ter amplo domínio das premissas pedagógicas de formação por competências e do trabalho discente/ efetivo.

No que tange aos estágios, terá que “inserir os estudantes em situações reais de vida profissional e sociocultural, bem como construir condições para desafios de superação da realidade experimentada e construir habilidades técnicas e científicas no universo do trabalho” (UNISUL, 2015d, p. 39). A respeito dos trabalhos de conclusão de curso, o professor precisará colocar o estudante em contato com pesquisa científica no campo profissional respeitando as políticas do comitê de ética (UNISUL, 2015d).

Porém, muito mais do que desenvolver habilidades e aplicar conteúdos, essas certificações têm como contribuir para que os estudantes percebam os problemas presentes no campo de estágio e nas pesquisas realizadas, e possam construir soluções para os problemas, apresentando possibilidades de avanços técnicos e científicos para a futura profissão.

Proporciona aos estudantes experiência em estágio e TCC

orienta para a inserção no mercado de trabalho e campos de atuação; (...) contribuição para escolhas de cursos e profissões de forma crítica; cooperação com a redução dos índices de evasão; atração e manutenção de estudantes nos cursos. (UNISUL, 2015d, p. 45)

Sendo, o programa considerado uma ação estratégica importante para a inserção do estudante no mercado de trabalho.

Subcategoria 10 - Avaliar por Competência

O PPI (UNISUL, 2015d) justifica a importância da utilização da avaliação por competências, quando considera que “o processo de aprendizagem visa ao domínio dos meios pelos quais são desenvolvidas as competências, e que essas constituem a capacidade de mobilização dos meios para a intervenção em situações e contextos específicos, adota-se a avaliação por competência” (p.35). E aponta a concepção quando descreve que a avaliação por competência: “consiste num processo pelo qual se compila evidências de conhecimento e desempenho do estudante, considerando a relação entre área de conhecimento e campo de saber, área técnico-profissional e campo de atuação” (UNISUL, 2015d, p. 35).

Nessa proposta, a avaliação passará por algumas etapas: diagnóstica, formativa e de resultados. Diagnóstica, quando identifica o estágio de aprendizagem em que se encontra o sujeito, busca identificar os conhecimentos prévios, as habilidades e a forma como aprende. Na etapa formativa, busca avaliar o desenvolvimento dos estudantes na parte cognitiva, procedimental e atitudinal no exercício das atividades formativas e ambientes de aprendizagem proposto. Na etapa dos resultados, considera-se a fase do *feedback*, a análise e reflexão sobre os acertos e erros (resultados), com a possibilidade do refazer quando necessário, assim, a avaliação por competências vai se traduzir em avaliação da aprendizagem, que tem como objetivo quantificar (conceito/nota) o aproveitamento do estudante nas atividades. Sendo assim, as atividades de avaliação têm como objetivo “contribuir na aprendizagem, diagnosticar as dificuldades do estudante, assim como atribuir notas ao seu desempenho” (UNISUL, 2015d, p. 37).

O documento, além de conceituar a avaliação por competência, oferece elementos para que o professor possa planejar e executar o processo avaliativo do estudante. Exalta a produção do plano

de ensino, como um documento norteador do processo de ensino e aprendizagem, que deverá atender as regras mencionadas no Regimento Geral da UNISUL e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, nos quais o professor precisa registrar os instrumentos e critérios de desempenho para avaliar o estudante.

Indica ainda o documento que os instrumentos avaliativos devem prever o desenvolvimento de competências e ter como base os conteúdos e as habilidades previstas nas certificações. Recomenda-se que o professor reconheça e se aproxime dos interesses dos estudantes, oportunize tanto a produção individual quanto a colaborativa, por meio de atividades práticas, envolvendo a pesquisa e a extensão. Nesse processo de planejar a avaliação, são imperativos os ambientes de aprendizagem, os quais são necessários para o desenvolvimento das competências.

Os critérios de avaliação são tão importantes quanto a escolha dos instrumentos avaliativos, são eles que oportunizam dar um *feedback* qualitativo da aprendizagem para os estudantes, sobre o desenvolvimento das habilidades e a apreensão dos conteúdos realizados. É muito importante que os professores elaborem critérios de avaliação com indicadores claros e estáveis, para que os estudantes sintam-se seguros, em seguida, é essencial que os estudantes conheçam e validem, para que saibam as regras de maneira transparente, pois só assim terão mais condições de compreender a intencionalidade e o significado da atividade avaliativa para a sua formação.

Porém, não basta preencher o plano de ensino uma única vez e reproduzir ao longo dos semestres, o documento expressa que a “avaliação do ensino-aprendizagem deve ser constantemente aprimorada e, acima de tudo, ter o compromisso com os resultados da aprendizagem significativa e com o desenvolvimento de competências” (UNISUL, 2015d, p. 37). É inadmissível cristalizar o plano de ensino de um semestre para o outro, tendo em vista que a realidade é dinâmica, as turmas se renovam, assim como o conhecimento muda.

Conforme os teóricos Fernandes et al. (2008); Zabalza (2003); Morosini (2006), é fundamental que o professor tenha comprometimento com o processo avaliativo, que atenda às necessidades dos estudantes, que dê *feedback qualitativo* e motive-os para o processo da aprendizagem. Para isso, terá o professor que evidenciar domínio de conhecimento sobre o ato de tutoriar, planejar, executar e ajustar a avaliação, para obter qualidade no processo de avaliação. Além de promover uma avaliação que respeite a trajetória dos sujeitos, oportunize o exercício dos direitos e deveres, numa perspectiva emancipatória de desenvolvimento humano.

Entende-se que a soma destas dez (10) competências pedagógicas prescritas e requerida pelo PPI (UNISUL, 2015d) caracterizam o trabalho pedagógico da profissão do professor universitário da UNISUL.

CAPÍTULO VII - AS VOZES DOS GESTORES E PROFESSORES SOBRE A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

O Este capítulo interpreta as oito categorias que emergiram das análises das respostas das entrevistas e dos questionários. Identificou-se que 4 categorias foram comuns, com isso, foram analisadas de forma conjunta, as quais são: Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL; Competências Pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL; Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL; Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL. No entanto, as outras três categorias foram analisadas de forma separada, somente com os dados dos professores: Características dos Professores Pesquisados; Autoavaliação das Competências Pedagógicas dos Professores da UNISUL; Outras Ações de Formação Continuada. E uma outra categoria, opinião sobre o tema da pesquisa, será analisada junto às considerações finais.

O texto que segue comparou as respostas das entrevistas e dos questionários, para encontrar as semelhanças e as diferenças, na expectativa de compreender o fenômeno estudado. Assim, foram evidenciados os dados mais significativos constantes nas respostas, guardando fidedignidade da fonte, mantendo a transcrição dos depoimentos para elucidar as constatações. Procurou-se realizar a interpretação dos dados e estabelecer uma rede de significados entre eles e a fundamentação teórica, além de identificar elementos que respondessem a determinados objetivos, como reconhecer a opinião dos gestores e professores sobre as competências pedagógicas e as necessidades de formação que os professores necessitam para implantar o novo currículo da UNISUL.

7.1 Características dos Professores Pesquisados

É relevante fazer uma breve referência às características do grupo de professores que participaram do estudo, os quais são os sujeitos ligados diretamente ao objeto da pesquisa. Vale lembrar que os gestores já foram caracterizados na parte metodológica.

Foram elencadas dez subcategorias para descrever o perfil dos professores: 1) Faixa etária; 2) Gênero; 3) Formação acadêmica; 4) Tempo como docente; 5) Nível de satisfação como docente; 6) Tempo de trabalho na UNISUL; 7) Atividades que exercem na UNISUL; 8) Carga alocada na UNISUL; 9) Número de disciplinas no novo currículo; 10) Atuação nos cursos da área da Saúde.

Sobre a faixa etária, subcategoria 1, constatou-se que apesar de 44% dos professores ter entre 25 a 40 anos de idade, e 56% deles está acima dos 41 anos de idade. Conforme pode-se visualizar no gráfico:

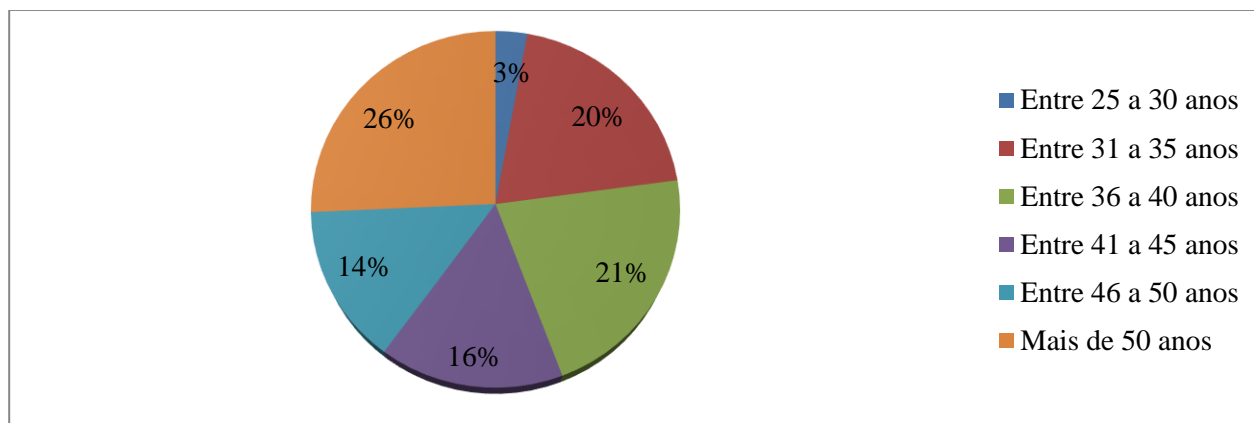


Gráfico 2. Faixa Etária dos Docentes

Certamente este perfil de corpo docente pode sugerir interpretações relacionadas com a questão geracional e as políticas institucionais. Parece haver um processo de revigoramento do corpo docente em movimento, provocando um perfil de profissional com forte presença de jovens professores que convivem com um outro grupo de profissionais mais maduros. Essa condição pode ser benéfica na medida em que compõe um grupo com características próprias e heterogêneas, as quais podem impactar as experiências pedagógicas, o domínio do conhecimento e a relação com a prática profissional. Mesmo não havendo dados que comprovem a relação entre gerações docentes e êxito profissional, certamente os estudantes podem se beneficiar dessa heterogeneidade e das especificidades nela contida. Especialmente se houver uma relação positiva entre os diferentes grupos etários de professores, que favoreça uma simbiose de competências e saberes.

Na subcategoria 2, identificou-se o gênero dos participantes, o resultado foi que 31% são masculino e 69% são feminino. Esses dados sustentam a afirmação colocada na literatura de que a mulher está ocupando cada vez mais os espaços acadêmicos no ensino superior e o impactando com elevadas titulações. Essa condição também tem efeitos na profissão de professor do ensino universitário. Mesmo que este estudo não tenha a intenção de discutir a relação entre gênero e docência, é possível inferir que há características as quais podem acompanhar essa feminilização, como a exclusividade maior de dedicação à profissão e um empenho especial relacionado ao sucesso dos estudantes.

A subcategoria três explicita a formação acadêmica dos participantes, tomando como referente a formação inicial na graduação:

Tabela 13

Formação Inicial dos Professores

Formação Inicial	Quantidade
Administração	2
Artes Plásticas	1
Ciências Biológicas	2
Cosmetologia e Estética	1
Educação Física	10
Enfermagem	6
Engenharia Química	2
Farmácia	4
Fisioterapia	11
História	2
Medicina	8
Naturologia	6
Nutrição	4
Odontologia	3
Psicologia	6
Serviço Social	1
Turismo e Hotelaria	1
Total	70

Foi possível perceber que 62 dos professores, ou seja 89%, têm formação na área da saúde. No tocante à diversidade da formação inicial, justifica-se que os inquiridos atuam nas primeiras fases dos projetos pedagógicos dos cursos, entre a 1ª, 2ª e 3ª, nas quais há as unidades de aprendizagem/ disciplinas de base, referentes às ciências biológicas (anatomia, farmacologia, microbiologia, bioquímica, biofísica, fisiologia, imunologia entre outras), as quais fazem parte das certificações estruturantes. No entanto, entre essas fases iniciais também há as unidades de aprendizagem/ disciplinas ligadas às certificações complementares, que visam ao desenvolvimento das competências socioculturais (política, economia, história, sustentabilidade e cultura). Essas correspondem aos demais cursos como: administração, história, serviço social, engenharia química, artes plásticas, turismo e hotelaria. Constatei que, desse universo de professores, somente 11% possuem como formação inicial a licenciatura (formação pedagógica): dois em história, um em artes plásticas, um em educação física e um em ciências biológicas. Esse dado reforça outros estudos como os de Leite e Ramos (2010); Cunha (2010); Zabalza (2013), quando explicitam que o professor universitário tem pouca ou nenhuma formação inicial pedagógica.

Na mesma questão, os professores apontaram, além da formação inicial, as titulações em formação de pós-graduação, dos quais 22 (31%) são doutores; 37 (52%) são mestres; 11 (17%) são especialistas. Esses dados estão de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2014), o qual explicita que a titulação dos docentes com mestrado e doutorado é expressiva. Nos Cursos da área da saúde essas titulações estão bem distribuídas, com um percentual acima do legalmente exigido (cada curso deve ter o mínimo de 30% dos seus professores com titulação de pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo 10% de doutores – SINAES/2016), conforme constatou-se no tabela 7, do capítulo II.

Ainda sobre a análise das titulações de pós-graduação, verificou-se que 64 professores possuem pós-graduação voltada para a área da saúde e seis possuem na área de ciências humanas, sendo um em filosofia, dois em linguagem, um em história e somente dois possuem formação específica na área pedagógica, destacando-se um com especialização em docência universitária e outro com mestrado em psicopedagogia.

Ainda que incipiente, chama a atenção os dados referentes às formações pedagógicas na trajetória dos professores, tanto na formação inicial como na pós-graduação, essa realidade começa a mudar.

Referente à subcategoria 4, o tempo de docência no ensino superior, os dados revelam que 68% estão acima de 11 anos de experiência de docência, conforme verifica-se no gráfico a seguir, os quais estão estabilizados na carreira:

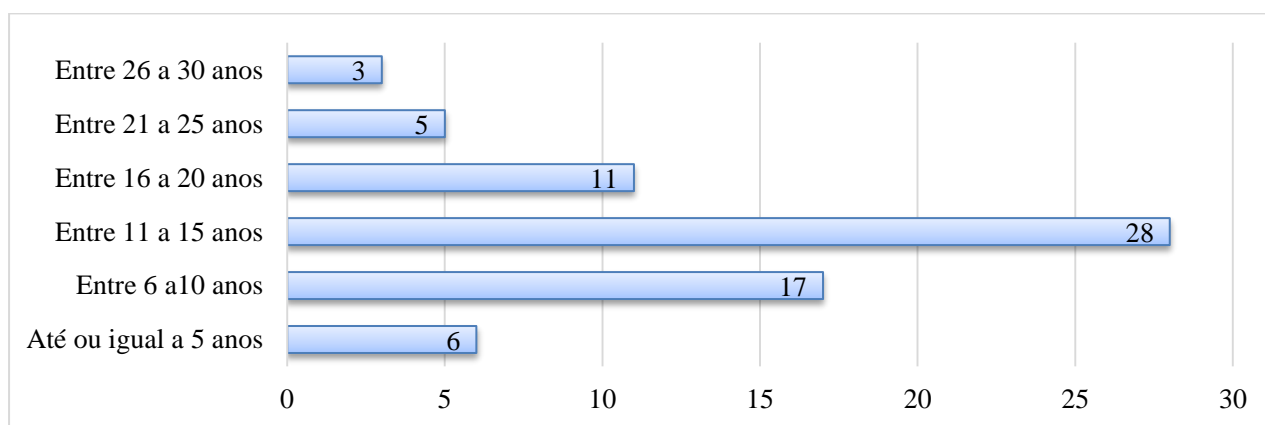


Gráfico 3. Tempo na Docência no Ensino Superior

Seis professores estão abaixo de seis anos de experiência na docência, ou seja, estão se estabilizando na carreira. Muitos estudos apontam que os professores, em fase inicial, muitas vezes possuem titulação adequada, porém, vivem os desafios relacionados à experiência profissional e pedagógica. Estudos como os de Huberman (2013) mencionam ciclos na trajetória de vida

profissional dos professores, afirmando que, em média, entre um e três anos ocorre a iniciação com a entrada na carreira; de quatro a seis anos vai acontecendo a estabilização; entre sete e 25 anos ocorre a diversificação e experimentação; entre 25 a 35 anos, o docente alcança a fase da serenidade e, nos anos que se sucedem, costuma haver a fase do desinvestimento.

Os docentes que participaram da investigação fizeram parte do contexto da expansão do ensino superior no Brasil (conforme descrito no capítulo III) e foram admitidos em diferentes períodos. No entanto, a década de 90 foi marcada pelas contratações imediatistas, quando os professores eram selecionados apenas com titulação específica na área de atuação disciplinar. Havia uma emergência de novos docentes que atendessem novos cursos e novos públicos.

Para somar a essa reflexão, a subcategoria 6 também trouxe dados sobre o tempo da atuação dos docentes junto à Instituição pesquisada. Os dados demonstram que 56% vinculam-se a ela entre 11 a 25 anos; 31% entre seis e 10 anos; e apenas 13% dos docentes estão na casa em até 5 anos. Constata-se que ao comparar os dados com a subcategoria 4, a maioria dos professores possuem experiência na área da docência junto à Instituição, sendo que muitos são estudantes egressos desse local. Para alguns, essa foi a primeira e única experiência como docente no ensino superior.

Pode-se afirmar, então, que a maioria dos professores pesquisados estão na fase da diversificação e da experimentação profissional. Ou seja, estão em busca de experiências dentro e fora da universidade e desejam ascensão e valorização na carreira. Hubermann (2013) chama a atenção de que essa é uma fase quando podem acontecer crises existenciais, tendo como consequência o abandono da carreira. Alguns, inclusive, adoececem; outros, ao contrário, reagem com investimentos e mergulham fundo em formações, publicações e o exercício de cargos de gestão.

A subcategoria 5 refere-se ao nível de satisfação dos docentes com a profissão. Os dados mostram que 70% possuem alto grau de satisfação; 28% ficaram em torno da média e apenas 2% apresentaram baixo grau de satisfação com a escolha pela docência.

O cenário atual não é otimista no contexto das universidades comunitárias, devido à instabilidade do número de estudantes matriculados, aos cortes de bolsas e benefícios para projetos de pesquisa e extensão, além da falta de atratividade dos planos de carreira. Outro fator são as exigências dos órgãos reguladores frente à carreira docente (apresentadas no capítulo II), tais como: titulação de doutorado, produção científica de impacto e dedicação de tempo para exercer a profissão docente. Mesmo assim, os nossos interlocutores mostraram-se com um elevado índice de satisfação no exercício da docência. Essa perspectiva encontra similaridade com estudos de Machado et al. (2011) em 14 países, sobre satisfação e frustração entre os docentes do ensino superior. Eles constataram que os professores manifestam grande satisfação com a sua vida

intelectual (atualização constante), com as aulas ministradas (autonomia) e as relações com seus pares.

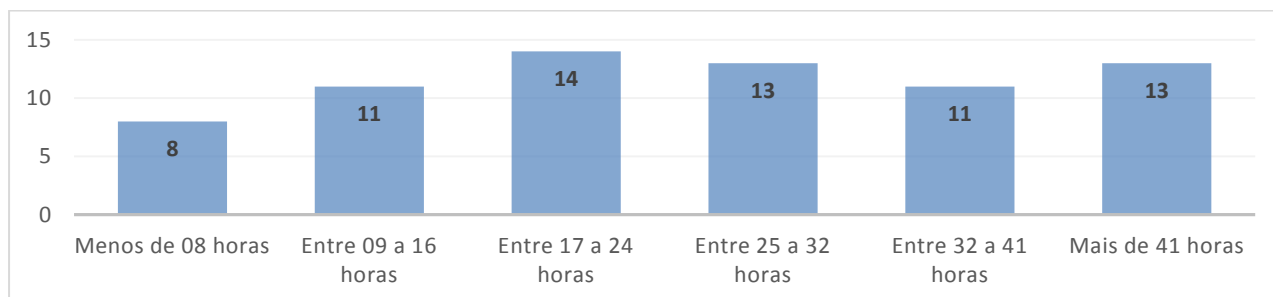
Pesquisas mostram que tal satisfação pode estar atrelada ao *status* social que a profissão ainda representa, assim como ao relacionamento humano e ao envolvimento com pesquisa. O alto o índice de satisfação fica ainda mais representativo quando comparado com o tempo que esses professores se dedicam à profissão, em que 50% destes possuem acima de 25 horas semanais de trabalho, sendo considerados com tempo parcial ou integral. São, assim, opiniões de profissionais que vivem a profissão diariamente, dedicando-se a ela no mínimo 5 horas por dia.

Compreende-se que esse tema satisfação e/ou motivação do docente, relacionado com o exercício da profissão de professor no ensino superior, tem um papel relevante, pois impacta diretamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Deve ocupar um papel central como preocupação na gestão das instituições de ensino superior.

A subcategoria 7 procurou explicitar a ocupação das atividades que o professor exerce na Instituição e os dados mostraram que 100% são docentes que exercem atividades de ensino; 50% se dedicam também à atividades de pesquisa e/ou extensão. 42% dos docentes estão implicados, além do ensino, em atividades na administração, assumindo cargos de gestão, como coordenadores de Curso, Clínica, Estágio, Laboratório, orientações de Trabalho de Conclusão de Curso, entre outros. Esses achados talvez expliquem o nível de comprometimento com a profissão e seus desdobramentos no ambiente acadêmico. Quanto mais o professor nele está implicado, mais se sentirá valorizado e com condições de investimento.

Também foi solicitado ao professor que informasse a sua jornada de trabalho na UNISUL. Essa informação referiu-se à subcategoria 8. O conjunto de dados revelou o cenário da alocação desses professores no primeiro semestre de 2014.

Gráfico 3 – Jornada de Trabalho na UNISUL – 2014.1



Pode-se afirmar que 50% dos professores estão entre 25 a 41 horas de trabalho semanal, sendo considerados com dedicação parcial ou integral. No entanto, os outros 50% estão na condição de professores horistas.

Dentro dessas características apresentadas, os estudos de Schwartzman e Balbachevsky, publicados em 1992, evidenciam ainda a atualidade, pois não houve expressiva mudança no perfil profissional docente por eles constatado. Os autores apresentam três grupos de docentes que atuam nas universidades brasileiras: 1) o grupo dos professores horistas, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica (graduados ou especialistas), dando um pequeno número de aulas e atuando fortemente no mercado de trabalho. Os professores de qualificação média (mestrado), estáveis, de tempo parcial, dando um grande número de aulas, e produção científica relativamente pequena. E o terceiro grupo, também presente na instituição, que é formado pelo professor mais qualificado, com título de doutor, envolvido em pesquisa, ministrando poucas aulas e com envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior.

A subcategoria 9 expressa o número de unidades de aprendizagem/disciplina que o professor ministra no novo currículo da UNISUL; esse foi um dos critérios para a escolha dos professores fazerem parte desta pesquisa, os dados estão assim tabulados:

Tabela 14

Unidade de Aprendizagem x Professores

Unidade de Aprendizagem	N.º de Professores	%
1	25	40%
2	25	40%
3	10	11%
4	6	6%
Mais de 4	4	3%

Analisa-se que 80% dos professores ministram 1 ou 2 unidades de aprendizagem, os dados correspondem ao período da amostra, quando o novo currículo encontrava-se com apenas três semestres implementados. São professores que viveram o desacelaramento do antigo PPC e aceleração do novo PPC, isso significa que além dessas unidades de aprendizagem, muitos desses professores também ministravam, concomitantemente, disciplinas no antigo PPC, isso justifica que 50% deles tinham carga horária acima de 25 horas de trabalho na UNISUL (conforme constatado no gráfico 3). Esse dado também caracteriza o contexto de mudança que esses professores passaram, tendo em vista que muitos viveram a contradição de ministrarem aulas tradicionais em um PPC e ao mesmo tempo sendo convidados a fazer diferentes aulas em outro PPC.

A subcategoria 10 solicitou para que os inquiridos apontassem os cursos que atuam na área da saúde, entre eles estão: educação física (11); enfermagem (8); fisioterapia (13); medicina (10); nutrição (6); odontologia (4); psicologia (8); cosmetologia e estética (2) e naturologia (8). Os dados mostraram que muitos dos professores atuam em mais de um curso, o destaque foi para aqueles que ministram as unidades de aprendizagem compartilhadas na área das ciências biológicas (anatomia, farmacologia, microbiologia, bioquímica, biofísica, fisiologia e imunologia).

Sobre as características dos professores pesquisados, conclui-se que esses são maioritariamente indivíduos em idades compreendidas acima entre 36 anos, na sua maioria do sexo feminino, 89% são bacharéis na área da saúde, com titulação mínima de mestrado, poucos têm formação pedagógica, em grande parte são experientes em números de anos no exercício da docência (acima de 11 anos), 50% são horistas, dedicando pouco tempo à profissão docente, todos ministram aulas no novo projeto pedagógico nos cursos da área da saúde e demonstram alta satisfação no exercício da profissão.

Esses dados revelam uma pequena porcentagem da realidade do professor que atua em universidade comunitária, pois, muitas vezes, devido ao seu regime de trabalho, não disponibilizam do tempo necessário para planejar suas aulas, nem mesmo para pesquisar e fazer extensão e se envolver em outras atividades acadêmicas, conforme também constatado no capítulo III. No entanto, são professores com titulação e experiência docente que atendem às exigências mínimas de qualidade, prescritas pelo SINAES (2016), conforme discutido no Capítulo II. No entanto, com a migração da UNISUL para o sistema federal de ensino, almeja-se que as condições de trabalho desses profissionais possam melhorar, entende-se também que o programa de formação continuada tem como responsabilidade contribuir para qualificar e desenvolver a profissionalidade docente.

7.2 Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL

Essa categoria Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL envolve todas as ações/estratégias e documentos que foram criados ou reformulados para auxiliar na implementação do PPI. As respostas dos gestores e professores foram reveladoras da realidade, do contexto e do período histórico pedagógico em que experienciaram a reforma curricular da UNISUL (2009-2012), sendo imprescindível para a aproximação e compreensão do objeto estudado. As subcategorias que detalharam e auxiliaram a analisar o estudo de caso foram:

a) Participação

Nesta subcategoria foi levantado o envolvimento da participação dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, assim como a participação dos gestores na elaboração das diferentes políticas que deram suporte à reformulação do PPI da UNISUL.

No que tange a participação dos professores, os dados revelam que 24 professores participaram de forma integral da reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, ou seja, desde a sua concepção, na leitura das DCN, na definição do perfil do egresso, na seleção dos conteúdos e na construção das certificações. Enquanto que 34 professores assinalaram participação parcial, relatando à pesquisadora que sua contribuição deu-se restritamente à elaboração da certificação da qual sua unidade de aprendizagem faz parte. Apenas 12 professores não participaram da reformulação curricular, 4 desses por serem professores novos, foram contratados após o período da reformulação e 8 argumentaram sua condição de regime de trabalho horista como fator preponderante para a não participação.

Já a participação dos gestores na reformulação do PPI da UNISUL foi de 100%, e as atividades que exerceram foram as mais diversificadas:

Tabela 15

Atividades dos Gestores na Reformulação Curricular da UNISUL

Atividades Desenvolvidas	Unidade de Contexto	Frequência
Reformulação dos Projetos Pedagógicos de Curso.	EB, EF, EK, EH, EI	5
Reformulação do PPI.	EC, EE, EG, EI	4
Elaboração das Diretrizes Acadêmicas.	EC, EE, EG	3
Elaboração da Metodologia para a Reformulação dos PPCs.	EH, EG	2
Criação ações para o PROFOCO.	EJ, EB	2
Elaboração do Caderno/Projeto da UnA Saúde.	EG, EH	2

A participação dos gestores deu-se na construção dos documentos apontados, os quais seguiram uma cronologia de tempo de execução e atenderam às seguintes finalidades:

1) *Reformulação do PPI (2010)* – é um documento que representa a sistematização e a fundamentação conceitual, política, filosófica, teórica e metodológica que orientam as práticas acadêmicas, as quais foram discutidas nos diversos fóruns “(...) dos quais participaram mais de 900 pessoas, entre professores, estudantes, técnicos e gestores da Universidade, por meio de fóruns de

discussão ocorridos em todas as unidades geográficas da Universidade e no ambiente virtual” (UNISUL, 2010, p.17).

2) *Elaboração das Diretrizes Acadêmicas (2011)* – tal documento teve como objetivo orientar como os conceitos previstos no PPI poderiam se materializar nos projetos de pesquisa, ensino e extensão, integrando os projetos pedagógicos dos Cursos.

3) *Elaboração do Caderno/Projeto de UnA da Saúde (2011)* – tal documento chamou-se oficialmente Projeto Acadêmico da Unidade de Articulação Acadêmica (UnA) Ciências da Saúde e Bem-Estar Social, o qual “ (...) apresenta as linhas de pesquisa, extensão e formação que culminou nas linhas de orientação acadêmica, as quais nortearam os novos itinerários formativos da UNISUL. A elaboração desse material contou com a participação direta dos Coordenadores de Cursos em todos os níveis e modalidades de ensino e da Assistência Pedagógica (...)” (UNISUL, 2011, p.3). Vale esclarecer que a UNISUL, além da UnA da Saúde e Bem-Estar Social (a qual foi o recorte desta pesquisa), também possui outras três grandes áreas que produziram o mesmo material: Ciências Sociais, Direito, Negócios e Serviços; Ciências da Produção, Construção e Agroindústria; Educação, Humanidades e Artes.

4) *Elaboração da Metodologia para a Reformulação dos PPCs (2011)* – a metodologia foi criada por um grupo de especialistas da pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão. A metodologia consistiu num estudo e análise de documentos referências, conselhos de classe e contexto da profissão, para identificar as potencialidades de formação e as competências a serem desenvolvidas pelos Cursos. Os documentos estudados foram: *Plano de Gestão UNISUL 2009* (UNISUL, 2008); *PPI/UNISUL* (UNISUL, 2010); Projetos Pedagógicos dos cursos (vigentes); Relatórios de Extensão e Pesquisa dos Cursos; *Glossário do Censo da Educação Superior*; *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*; *Classificação Brasileira de Ocupações*; *Tabela de Áreas de Conhecimento CAPES*; *Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia*; *Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura*; *Extensão Universitária: Organização e Sistematização*; *Diretrizes Curriculares de Cursos*; *Agenda Nacional de Prioridades de Pesquisa em Saúde*; *Curriculum Lattes*; *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes*.

5) *Reformulação dos PPCs (2012)* – os PPCs foram construídos pelas Coordenações de Curso e com a participação dos professores, o intuito foi partir das competências levantadas pelos cursos (no estudo de 2011) para organizar o projeto pedagógico. A pró-reitoria forneceu um *template* (em

anexo) para preenchimento, contendo os seguintes itens, que deram forma ao projeto: identificação, contextualização, objetivos, perfil de formação, organização didática e pedagógica, concepções teóricas e metodológicas, organização curricular, estrutura curricular, avaliação e referências bibliográficas. No total foram reformulados 64 PPCs. A contribuição maior dos professores deu-se na elaboração das unidades de aprendizagem (disciplinas) de cada certificação, os quais identificaram conteúdos, habilidades, atividades formativas e ambientes de aprendizagem para cada competência a ser desenvolvida

6) *Criação de Ações para o PROFOCO (2012/ 2013)* - a programação do PROFOCO de 2012 e 2013 foi dedicada a discutir a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos e apresentar estratégias para implementá-las. Além da Coordenação do PROFOCO, os gestores da pró-reitoria de ensino, pesquisa e extensão e os Assistentes Pedagógicos dos Cursos auxiliaram na elaboração das atividades.

A partir dos depoimentos dos nossos interlocutores e registros documentais, é possível afirmar que a participação foi articulada em diferentes níveis entre os gestores e professores, para a elaboração dos documentos e estratégias que configuraram o processo de reformulação curricular da UNISUL, tendo como ponto de partida o Projeto Pedagógico Institucional.

b) Motivos

Durante as entrevistas com os gestores, solicitou-se para: citar três das principais mudanças no currículo na pós-modernidade; e no questionário para os professores, indagou-se quais as motivações para as mudanças na reforma curricular na UNISUL. Na análise dos dados agrupamos, as ideias-chave para interpretar os motivos da reforma curricular, nas vozes dos gestores e dos professores da UNISUL, foram assim sistematizadas:

- ampliar a qualidade e a inovação pedagógica;
- atualizar o currículo frente às necessidades do mercado de trabalho;
- adequar as exigências das políticas educacionais;
- ser ferramenta de marketing;
- gerar economicidade.

Foram identificados nove gestores (categoria 1 na subcategoria 2) e 50 professores (categoria 2 na subcategoria 2), que apresentaram a necessidade de mudança curricular para ampliar a qualidade e a inovação pedagógica, os quais trouxeram três grandes argumentos: o primeiro, diz respeito a desenvolver flexibilização curricular – conforme analisado no capítulo IV, pelos autores Catani et al. (2001) o cuidado que se deve ter com a flexibilização curricular é evitar a simplificação, o reducionismo e o aligeiramento das formações que servem apenas ao mercado de trabalho, esse movimento distorce o papel da universidade. No entanto, percebe-se que a UNISUL, ao reformular seus PPCs, teve esse cuidado, tendo em vista que usou como estratégia de flexibilização curricular o agrupamento das unidades de aprendizagem por afinidade, por área de conhecimento, assim, buscou fomentar a prática interdisciplinar, conforme pode-se constatar nas vozes dos participantes da pesquisa, a seguir:

Trabalhar com a flexibilidade como uma ferramenta, um instrumento para que as disciplinas científicas (...) pudessem se colocar na composição curricular, sem uma composição arbitrária de um conjunto de conteúdos isolados em si mesmo (EA). A redistribuição do conteúdo em forma de certificação fomentou a interdisciplinaridade (Q38). Alinhamento nos projetos pedagógicos por área (UnAs) (Q60). Organização do Currículo por certificação com áreas afins (Q30).

Com as certificações, foi possível abrir possibilidades para a mobilidade estudantil, que buscou dar conta de modelos de formação profissional mais abrangentes, ou seja, quebrou os pré-requisitos das disciplinas/unidades de aprendizagem e deu a possibilidade de os estudantes cursarem em outros cursos e em outras fases. Essa ação fortaleceu a autonomia do estudante na construção do seu itinerário e no sentido da aprendizagem.

O segundo argumento que apareceu foi a qualidade e a inovação pedagógica atreladas à *aprendizagem por competências* – de acordo com os estudos apresentados por Perrenoud (2000), Pérez Gómez (2000) e Esteves (2008), a aprendizagem por competência é uma tendência nos currículos, tendo em vista que tira o estudante da zona de conforto e o responsabiliza pelo processo de aprendizagem, na busca de solução para resolver problemas reais. Os participantes desta pesquisa também consideraram importante esse requisito “aprendizagem por competências”, para serem contempladas nas mudanças curriculares, como se pode verificar nos fragmentos a seguir:

Pensar na proposta curricular relacionada à aprendizagem por competência, o aluno ser o articulador, aquele que faz. O professor precisava assumir um papel de facilitador (EF). Foi organizar o currículo por certificações e a certificação foi considerada como sinônimo de competência (EE). Trabalhar por competências (Q3, Q5, Q13, Q20, Q29, Q40). Necessidade de ensinar por competência, aprender fazendo (Q35). Avanços nos métodos pedagógicos (Trabalhar por competências) (Q27). Atualização pedagógica no foco da formação por competências (Q47).

Houve gestores e professores que, além de colocarem em evidência a formação por competências dentro dos seus discursos, também reconheceram a organização do ensino por meio da pesquisa e da extensão como estratégia para ampliar a qualidade pedagógica:

A universidade está preocupada em sair do centro e criar parcerias com o entorno, deseja se atualizar e se tornar mais significativa na vida dos estudantes e da sociedade. A Universidade quer ir além dos conteúdos, reconhece que a sociedade é dinâmica e que é necessário reinventar sua forma de ensinar para preparar melhor os futuros profissionais (EI). Essa necessidade de mudança é na perspectiva de fazer ensino com pesquisa e extensão. (EJ). Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Q25). Adaptar o conhecimento para se estender ao ensino, pesquisa e extensão (Q44).

Analisa-se que os professores e gestores compreendem que a pesquisa e a extensão a serviço do ensino é uma possibilidade de atualizar os currículos e efetivar a aprendizagem por competências, tendo em vista que trabalham o desenvolvimento de conteúdos e habilidades para compreender e saber atuar na sociedade. Essa perspectiva é defendida nos estudos de Cunha (2011), quando defende que produzir conhecimento por meio do ensino com pesquisa e extensão é uma forma de dialogar com a realidade, problematizando os contextos e buscando soluções para os problemas, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa.

O terceiro e último argumento é promover uma *aprendizagem significativa* – Gestores e Professores compreendem que a qualidade do ensino se amplia quando se intensifica a relação teoria e prática, isso deixa a aprendizagem mais significativa, conforme explicado: “o currículo precisava sofrer atualizações para se tornar mais qualificado: as disciplinas eram muito densas, faltavam horas de prática em todas as fases, ou seja, a prática era só fixada lá nas últimas fases do curso” (EC). Outros participantes da pesquisa somam a essa arguição:

Uma coisa é eu conhecer os conteúdos por meio de transferências de informação e de transposições didáticas. Outra coisa é atuar diante das questões que foram estudadas ao longo de um percurso. Esse novo desenho mexe na estrutura da universidade (EA). Diminuir o distanciamento da teoria com a prática profissional (Q36). Ampliar a qualidade da educação por meio das avaliações realizadas, aproximar mais a teoria com a prática (Q42).

Tais respostas somam-se aos estudos de Macedo (2002), quando defendem que a aprendizagem torna-se significativa no momento em que os estudantes têm bons problemas para resolver e são valorizados pelos seus conhecimentos prévios. Pimentel (2007); Gaeta e Masetto (2013); Knowles (1980); Alarcão (2002) também compreendem que a base do significado da aprendizagem é experimentar para compreender.

Além da aproximação teoria e prática, os participantes da pesquisa também justificaram que o currículo precisa atualizar-se frente às práticas e às “(...) concepções filosóficas e pedagógicas

voltadas para a aprendizagem significativa (EG)”, tendo como finalidade “tornar a universidade mais significativa para a vida do estudante (Q10)”. Destaca-se que para tornar a universidade mais significativa para o estudante, é necessário que ele exerça o protagonismo durante o processo de aprendizagem, assim como discutem os professores: “oportunizar um novo processo de ensino aprendizagem mais focado na autonomia e responsabilidade do aluno” (Q26), necessidade de “abertura do processo de aprendizagem, tendo o aluno protagonista do processo” (Q31).

Nesse sentido, analisa-se que os participantes trouxeram como entendimento de uma aprendizagem significativa, a relação teoria e prática com ênfase no protagonismo estudantil.

Outro motivo que impulsionou a reforma curricular, nas vozes dos gestores e dos professores da UNISUL, foi a necessidade de atualizar o currículo frente às necessidades do mercado de trabalho, e cinco gestores (categoria 1 na subcategoria 2) definiram como resposta:

Ampliar o olhar sobre a sociedade e o mercado de trabalho e se aproximar das necessidades que emergem desse contexto (...) (EI). Adequação do currículo às novas demandas do mercado, a universidade precisava sofrer atualizações (EC). Precisa se alinhar ao mercado e também formar um profissional que possua um diferencial, que possa responder às diversas demandas do mercado (EJ). A motivação principal foi a atualização com o campo profissional (...) (EK). Ampliar o espaço para o aluno trabalhar (EH).

No que tange aos professores, 40 (categoria 2 na subcategoria 2) apontaram essa mesma necessidade de realizar a mudança curricular, com o foco na atualização frente ao mercado de trabalho, enfatizaram a importância de aproximar os estudantes do campo de atuação do mercado de trabalho, para desenvolver competências e habilidades, destaca-se as seguintes respostas:

Necessidade de desenvolver novas habilidades profissionais (Q14). Aproximação dos estudantes do campo de atuação profissional (Q16). Atualização Curricular com o foco no profissional mais bem preparado para atuar no mercado de trabalho (Q22). Potencializar as atividades acadêmicas as atividades ao campo de atuação da profissão (Q27). Adequação do currículo ao mercado profissional (Q34). Atualização do currículo com o foco profissional (Q56). Atualização dos PPCs com relação ao mercado de trabalho (Q70).

Compreende-se que os participantes da pesquisa destacaram a atualização do currículo como possibilidade de haver uma melhor formação profissional para os estudantes, na medida em que aproximarem as atividades acadêmicas com o campo profissional, ampliando as possibilidades de empregabilidade.

No entanto, entende-se que a universidade não está apenas para servir, reproduzir e atender as exigências do mercado, mas também para formar um cidadão crítico, autônomo e com independência intelectual para refletir e reinventar ações que promovam e respeitem a condição dos

direitos e deveres da humanidade. Conforme afirma Cunha (2003), não se pode perder de vista a dimensão política da construção de um currículo, o qual pressupõe uma concepção de homem e de sociedade envolvendo valores e relações de poder, são opções que devem ser feitas, ou seja, ou se educa para uma sociedade de dependência e reprodução ou para uma independência intelectual e de emancipação.

Alem disso, é reconhecido que o mercado de trabalho está em constante mutação, especialmente sujeito às novas tecnologias de informação e ação, sendo imprevisíveis as condições de atuação profissional para daqui a dez ou quinze anos. Os egressos dos Cursos têm de aprender a promover sua própria aprendizagem e capacidade inventiva, mais do que adequar-se a uma exigência pontual do mercado de trabalho.

Portanto, é necessária uma simbiose de condições, entre o presente e o futuro, que só será sustentada pelo desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais dos estudantes.

Outro motivo que gerou a necessidade da mudança curricular foi a necessidade de adequar as exigências das políticas educacionais, 3 gestores (categoria 1 na subcategoria 2) assim pontuaram:

Por mais que muitos Projetos Pedagógicos já tinham sido atualizados, reformulados, porém, ainda faltava pensar na proposta relacionada à aprendizagem por competência para atender as bases legais (EF). A renovação curricular foi alinhada às novas diretrizes do MEC, possibilitou ao aluno desenvolver competências, escolhendo seu próprio itinerário (EB). Nessa modificação curricular procuramos ao máximo estar de acordo com as políticas nacionais de saúde, toda a parte de cargas horárias de algumas disciplinas foram alteradas, a própria questão do perfil do formando (...) (EK).

Somam-se às respostas desses gestores mais 21 professores (categoria 2 na subcategoria 2), que apontaram como motivo de mudança curricular as exigências das políticas educacionais nacionais e internacionais, como: Processo de Bolonha na Europa, as leis do Ministério da Educação brasileira (Lei de Diretrizes e Base 9.394/96, diretrizes curriculares dos cursos, sistema de avaliação), principalmente no que tange à formação por competências, seguem algumas vozes que constata tal análise:

Mudança mundial que está havendo no ensino superior. Ex. processo de Bolonha (Q2). Atender as demandas legais do Ministério da Educação, com foco na formação por competências (Q11). Atender às questões legais dos órgãos externos (avaliadores) (Q16). Leis: LDB e diretrizes curriculares (Q23).

Outro motivo apresentado pelos gestores que impulsionam as mudanças curriculares diz respeito em ser uma ferramenta de Marketing (categoria 1 na subcategoria 2), o interesse de deixar

o currículo mais atrativo torna-o mais competitivo para a captação de matrículas. Dois dos entrevistados argumentam que:

A universidade se viu em um momento de crise no cenário mundial (...); viu-se pressionada pelas grandes corporações (...) em expansão em Santa Catarina. A UNISUL estava nesse contexto de crise (...) em uma queda vertiginosa nas matrículas, a nossa universidade é sustentada por matrículas, ela não é expressiva em pesquisa, então, ela não encarece recursos assim, ela encarece recursos pela mensalidade, o ensino é o foco. Para isso, fez-se uma inovação curricular, para nos tornarmos mais competitivos no mercado (ED). Na minha opinião, foi uma necessidade por ser uma universidade que tem outras concorrentes, precisa estar sempre atualizada para se tornar competitiva (EJ).

Assim, na visão dos gestores, a mudança curricular, quando atualiza conteúdos e inova as práticas formativas, deixa a instituição mais competitiva para arrecadação de matrículas. Os professores também somam a essa necessidade, 28 (categoria 2 na subcategoria 2) deles argumentam que a mudança de currículo é para atrair mais estudantes, deixar a universidade mais competitiva:

Construir um currículo mais atrativo para captar alunos (Q30). Para a universidade se tornar mais competitiva, trazendo inovações no currículo (Q41). Estratégia de marketing para atrair aluno (Q62). Para se tornar mais competitiva frente as concorrentes (Q64).

Analisa-se tais respostas, chamando a atenção para o cuidado que as IESs devem ter, em correrem o risco de simplificarem o currículo em uma ferramenta de marketing, transformando-a em um produto/serviço, ao invés de perceber como um momento de profundidade para refletir sobre os reais motivos que levam à necessidade de uma mudança curricular, desdobrando-se em mudanças na sociedade.

Porém, além da mudança curricular deixar a instituição mais competitiva, também tem como motivo gerar economicidade (categoria 2 na subcategoria 2) e tornar as IESs sustentáveis, conforme afirmam os professores participantes da pesquisa:

A primeira motivação foi a questão financeira da instituição, a busca pela sustentabilidade (EC). Readequação do pedagógico para gerar economicidade na readequação da carga horária (Q19). No compartilhamento de unidades de aprendizagem (Q54). Na redução de custos (Q21). Na otimização de pessoal (Q24). Foco de maior sustentabilidade financeira (Q25).

Analisa-se que o desafio das IES é criar um equilíbrio da qualidade pedagógica e a economicidade, para que as soluções almejadas de economia não virem problemas que venham prejudicar o pedagógico, isso poderia vir a criar desmotivação e resistência para implementar o novo currículo por parte dos professores. No caso da UNISUL, o alerta fica para as unidades de

aprendizagem compartilhadas, que visam a juntar diferentes cursos na mesma sala de aula, com a finalidade de reduzir custos. No entanto, o número elevado de estudantes numa única turma poderá vir a prejudicar a dinâmica das aulas práticas nos laboratórios, assim como transformar o conteúdo generalista, não atendendo as especificidades dos cursos. Sendo assim, compreende-se que a reforma curricular só será de qualidade e inovadora na medida em que também os professores tenham condições estruturais e pedagógicas para realizar um trabalho de qualidade.

c) Metodologia

Foram extraídas as respostas que emergiram da pergunta realizada aos gestores na entrevista a qual foi: Qual a metodologia que a UNISUL utilizou para realizar a sua reforma curricular em 2009-2012? Na categoria 1, subcategoria 3, foram levantadas 6 etapas, agrupadas por sentido e significado próximos: 1) Comissão Orientadora; 2) Organização por área; 3) Produção de documentos; 4) Participação da comunidade acadêmica; 5) Espaço de formação continuada e; 6) Avaliação do Processo.

A primeira etapa da metodologia mencionada pelos gestores é sobre a existência de uma Comissão Orientadora de especialistas na área acadêmica da UNISUL, que coordenou e dirigiu a construção dos documentos institucionais e também orientou metodológica e teoricamente a construção dos PPCs, destacam-se os seguintes depoimentos:

Essa comissão tinha representatividade dos três *campi*, das pró-reitorias, dos representantes das UnAs. Então, quem elaborou a metodologia foi essa comissão, que realizou estudos prévios em relação ao cenário mundial e nacional de educação superior, e fez uma proposta de metodologia, com instrumentos de abordagem para a comunidade e cronograma, enfim, um plano de ação prévio (...) que foi aprovado em reitoria (...) (ED). Para a reformulação dos PPCs tivemos todo o apoio da equipe da pró-reitora de ensino, pesquisa e extensão, tanto teórico/conceitual quanto metodológico (EG).

Tal comissão orientadora nomeou vários grupos de trabalho, que auxiliaram na elaboração dos seguintes documentos institucionais: *Projeto de Desenvolvimento Institucional*, *Plano de Gestão 2009-2013* (UNISUL, 2008), *Projeto Pedagógico Institucional*, *Diretrizes Acadêmicas*, *Projetos por UnA e PPC's* (EI). Esta foi à segunda etapa da metodologia a "*produção de documentos*", sobre esta fase os gestores assim pontuaram:

Começamos pela reformulação de PDI, (...) em 2009 com base no plano de gestão de 2009 e 2013, e (...) antes de chegar no curso (...) elaboramos em 2010, o novo projeto pedagógico institucional (PPI), esse último, foi um grande momento de participação, talvez um dos momentos de maior participação da UNISUL para a elaboração de um projeto (EE). Cada UnA criou seu caderno com a contextualização e sistematização das linhas de orientação acadêmica, pesquisa e extensão, o que também deu base para a construção dos novos PPCs. Além desse material, tivemos outra frente de trabalho que lançou as diretrizes acadêmicas, mostrando o que deveria conter dentro do PPC, abordando os novos conceitos de atividades formativas, ambientes de aprendizagem e aprendizagem por competência (EF).

Entre os documentos elencados, os entrevistados deram destaque para as Diretrizes Acadêmicas, as quais têm como objetivo consolidar o PPI de (2010), o documento aponta mais especificamente os referenciais acadêmicos, as trajetórias e itinerários, a avaliação e os projetos acadêmicos, indicando como os conceitos podem ser materializados nos projetos de pesquisa, ensino e extensão. Os gestores assim descreveram:

(...) as diretrizes orientam as atividades acadêmicas da universidade, de modo geral. (...) nas diretrizes nós apresentamos uma nova organização curricular, cujo grande ganho era: reunir as competências gerais de cada graduação (...). A proposta do currículo foi organizada por certificações, grupos de unidades de aprendizagem, que conferem grupos de competências, essa é a organização curricular (ED). (...) Quando você tem a ideia de regulamentar, você tem uma tendência a restringir as possibilidades. Nós optamos não pelo controle, mas pelo registro. Regulamentar é preciso, mas nós temos o regimento interno da UNISUL, para nos amparar em termos disso. Então, nas diretrizes, nós vamos trazer como limitadores apenas o que é externo obrigatório que tem que ser cumprido (ED).

Tal comissão teve o objetivo, com as diretrizes acadêmicas, de deixar o currículo flexível, propor itinerários abertos, que permitam percursos diferenciados e de acordo com os aspectos legais, além de, também, empoderar os participantes com o conhecimento sobre as políticas e o contexto educacional do ensino superior, conforme constatou-se:

Na elaboração do projeto pedagógico do curso, (...) os coordenadores de curso se empoderaram dos documentos, eles não precisavam perguntar mais nada (...) a pró-reitoria não era mais um lugar onde tinha um saber que eles não sabiam. As tabelas do CNPq, a planilha do INEP, estavam na mão desses Coordenadores, eles estavam estudando (ED).

A comissão organizadora, ao responsabilizar os Coordenadores de Curso com estudos e análises dos documentos de referências, conselhos de classe, contexto da profissão, deu subsídios para que elaborassem, junto as suas congregações, os PPC's e outras certificações, os quais identificaram as potencialidades de formação e as competências de cada Curso, alicerçadas nas dimensões cultural, científica e técnica.

No que tange à segunda etapa, foi a “*organização por área*” de conhecimento, (UnA) que tomou um papel importante na reformulação do currículo, a UnA foi estratégica para dinamizar a elaboração do documento *Cadernos/Projetos Acadêmicos das Unidades de Articulação Acadêmica (2011)*, que refletiu linhas de ensino, pesquisa e extensão, dando suporte à elaboração de novos produtos, além dos PPCs. Foi uma etapa da metodologia utilizada pela UNISUL, com o intuito de agrupar os cursos por área de conhecimento, para pensarem juntos os saberes específicos de cada curso e os saberes comum da área e com outras áreas. Os gestores contextualizaram dizendo que foi um momento importante para cada área se conhecer e socializar seus conhecimentos “(...) vejo que a integração foi positiva (...), tanto é que hoje é muito tranquilo você fazer reuniões por áreas de conhecimento institucionais, o que em outras épocas nós teríamos muito mais dificuldade (...)” (EE). Além da integração, essa etapa da metodologia também cumpriu com a finalidade de dar suporte para a construção dos novos PPCs, ampliando a oferta das certificações e a integração entre elas. Seguem outros relatos que justificam essa afirmação:

(...) construímos o projeto de UnA como um espaço para abarcar determinados cursos e criar articulação entre eles, para constituir um desenho de organização dentro da universidade, em função dos cursos já existentes e suas interfaces dentro de uma mesma área, mas também com áreas diferentes (EA). A UnA são todos os cursos da área (...) então, o coordenador era obrigado a soltar um pouquinho o seu curso e olhar ele, em relação aos demais. Ele naquele cenário da UnA, naquele mapa conceitual da UnA e as milhares de possibilidades que tinham de formação e de criação de produtos acadêmicos de um portfólio (ED). Elaborar o PPC dentro da UnA foi um diferencial, pois articulou áreas e campos do saber, como por exemplo, o curso de Engenharia Ambiental Sanitária, começou a trabalhar com o curso de Naturologia para um objetivo de extensão. E isso está acontecendo, algo que antes não acontecia. Mas isso só está sendo possível porque houve um mapeamento de todos os projetos de ensino, pesquisa e extensão por área, e conseguimos ter uma visão sistêmica dos projetos de todas as UnAs (EF).

Dentro das vozes registradas, damos destaque para a finalidade do trabalho por área que foi ampliar o portfólio dos serviços da UNISUL, com base nas possibilidades de diplomas e certificados preconizados pelo Ministério da Educação, conforme podemos visualizar na figura:



Figura 7. Diplomas e Certificados - Ministério da Educação

Fonte: Diretrizes Acadêmicas Institucionais, 2011.

A terceira etapa diz respeito aos '*estudos de documentos*', a qual foi realizada dentro das UnAs. A comissão organizadora selecionou e orientou a leitura dos materiais com a finalidade de oferecer subsídios teóricos para os Coordenadores de Curso identificarem linhas de ensino, pesquisa e extensão da área específica para embasar a construção dos PPCs. Os documentos estudados foram os mais diversos e estão assim mencionados pelos gestores:

(...) LDB, diretrizes do MEC referentes às profissões e Cursos, Ministério do Trabalho – CBO, grandes áreas de CNPq, documentos específicos das áreas, como: conselhos regionais e sindicatos (EF). Estudar todos os documentos institucionais, todos os documentos de área, as diretrizes acadêmicas em nível nacional de cada curso, as diretrizes curriculares, o catálogo nacional dos tecnólogos, as áreas de conhecimento, enfim, diversos documentos importantes para cada área. Então, após esse período de estudos e socializações, partiu-se para uma ação mais prática, no sentido de as áreas de conhecimentos planejarem as suas competências, as suas certificações até chegar no PPC do curso. (EE)

Os estudos dos documentos favoreceram a construção dos cenários para que os gestores pudessem analisar e perceber as demandas no campo da formação acadêmica e do mercado de trabalho, o que “resultou na construção de mapas conceituais de cada área de conhecimento. Nesses mapas, vislumbraram-se as possibilidades de oferta de cursos com nova abordagem acadêmica, em que a formação não fosse estanque” (EB). Segue um exemplo de Mapa Conceitual realizado na UnA Saúde, referente à competência do Cuidar da Saúde do Idoso:

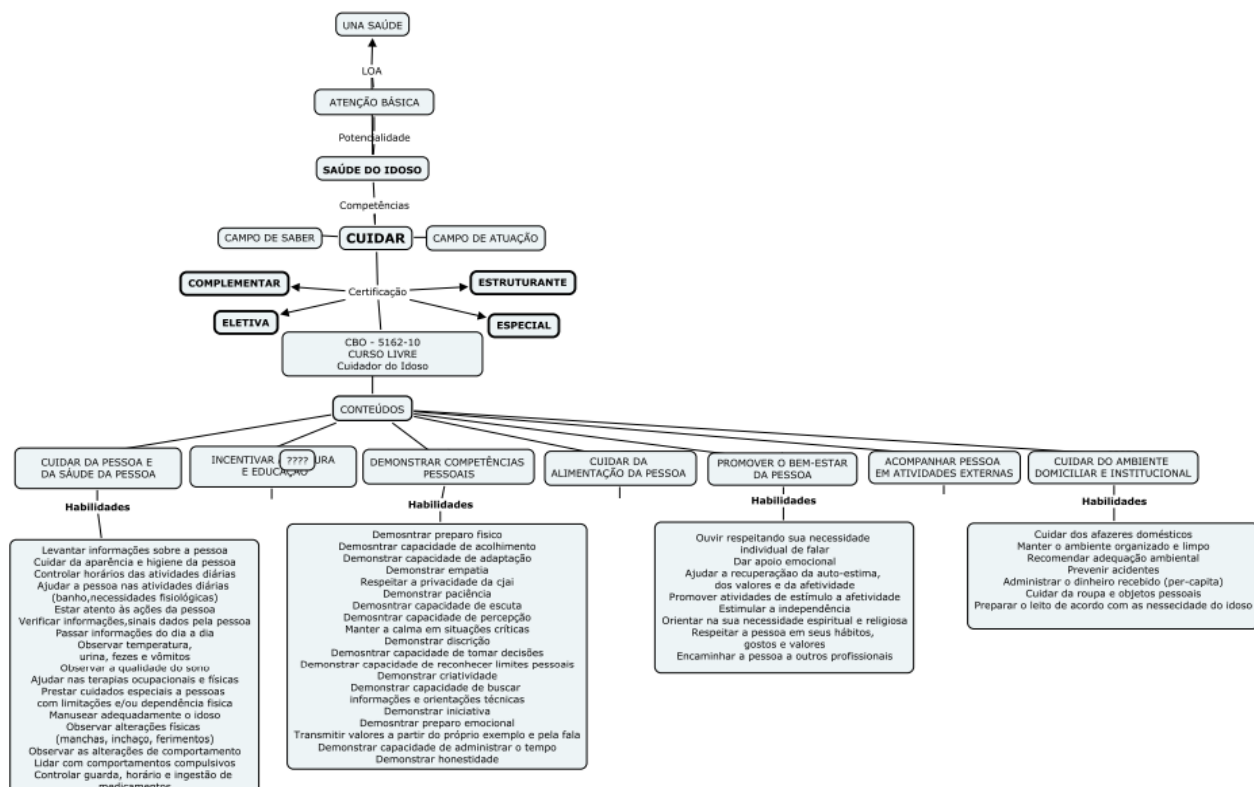


Figura 8. Mapa Conceitual - Cuidar da Saúde do Idoso

Fonte: Arquivo da Pesquisadora, UNISUL, 2011.

Após todos os mapas conceituais construídos das competências identificadas, os estudos avançaram na criação das interfaces entre os cursos e entre as áreas, distanciando-se da construção de cursos fechados em si mesmo (EA). Além de ter identificado o potencial daquilo que já se fazia, foi também possível encontrar nuances nas áreas de conhecimento, nos campos de saber e de atuação, que vieram a constituir novas propostas e se tornar um diferencial dentro dos PPC's.

Nesses estudos, foram levantados dois aspectos positivos, o primeiro sobre o ato de estudar: ler, discutir, analisar e escrever "(...) as pessoas estudaram os documentos que subsidiam a construção do Projeto Pedagógico" (EF). O segundo mencionou o trabalho coletivo,

(...) quando eu fui coordenadora em 2008, reformular o PPC era um trabalho muito sozinho (...), sem muitas conversas com os colegas dos outros *campi* ou de aprofundar os estudos em documentos. Então, essa nova forma de fazer, colocando as pessoas para estudar, foi um grande ganho, da gente se fortalecer enquanto grupo e instituição, principalmente profissionalizarmos nossa forma de fazer PPC (EE).

O trabalho metodológico, que iniciou com a organização por área de conhecimento junto aos gestores e envolveu estudos dos documentos, foi salutar, no que diz respeito ao trabalho coletivo, ao reconhecimento das especificidades de cada curso e ao que é comum à área de conhecimento.

Assim, foi possível reconhecer as potencialidades, as necessidades e as possibilidades de inovações para avançar na próxima etapa, que tratou dos PPCs junto à comunidade acadêmica.

Após a elaboração dos Projetos das UnAs, que refletiram as Linhas de ensino, pesquisa e extensão, a próxima etapa (quarta) centrou-se na metodologia, a qual abordou a *participação da comunidade acadêmica* na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A participação se deu com o “(...) envolvimento de todas as Coordenações de Cursos e de significativa representação de professores para pensar e planejar as diversas possibilidades de formação, em diferentes níveis de ensino, para compor o novo Portfólio de Cursos, a serem ofertados a partir de 2013-1” (EB).

No entanto, alguns aspectos dificultaram a participação dos professores e dos estudantes. Entre eles estão: o pouco tempo - “prazos muito curtos (...) precisaria de uma reflexão maior, de um tempo maior” (EC); “a reformulação dos PPCs, apesar de ter sido rápida, foi feita com a participação dos professores” (EK). A dificuldade do professor horista é apontada por outro gestor: “havia muito professores horistas e a sensibilização da participação dos professores não se deu de forma global” (EJ). Outro gestor afirmou que houve “falha no processo de sensibilização, em fazer os docentes acreditar na proposta e motivá-los, para que realmente se engajassem e participassem desse amplo movimento, que foi único e impar na UNISUL” (EG).

Além dessas, outras duas dificuldades foram apontadas. “Não foi participativa pensando nos alunos” (EC); e os coordenadores de curso ficaram sobrecarregados, pois apesar de discutirem com os professores os rumos dos novos PPCs, tiveram que escrever quase todo o texto sozinhos, “para chegar aonde a reitoria queria e nos prazos definidos” (EC). E, por último, talvez a mais relevante razão referiu-se à carência de uma reforma administrativa, para dar condições para a reforma curricular.

(...) a proposta tinha uma preocupação com o envolvimento das pessoas. Tanto que foi desenhada para que o processo fosse construído coletivamente. Contudo, o maior desafio, e que não foi possível de vencer ainda, é que não se faz reforma curricular sem reforma administrativa, não se faz reforma de currículo sem que a gestão enxergue outros processos de organização, outros processos de estruturação. Ou seja, a gente propôs uma mudança no campo acadêmico, até que, de certo modo, ingenuamente acabou não fazendo um esforço de sensibilizar a gestão para trazer as pessoas para o contexto das mudanças que se estavam pedindo. As questões mais pragmáticas dizem respeito a contratos de hora/aula com determinado professor, que não tem condição de se envolver como poderia, e deveria, numa mudança que se pressupõe extremamente significativa (...) (EA).

Esse cenário é comum nas universidades comunitárias, as quais convivem constantemente com o desafio do equilíbrio financeiro, que nem sempre se aproxima das necessidades para a qualidade pedagógica. Essa condição traz importantes consequências, pois a incipiência da participação dos professores e dos estudantes no processo da construção do Projeto Pedagógico dos

Cursos aumenta a possibilidade de resistências e incompreensões, provocando desinteresse, frustração e críticas à gestão acadêmica.

No entanto, apesar das dificuldades, todos concordaram que foi um avanço o processo participativo, amplamente democrático e inclusivo (EG). Foram criados espaços abertos para reuniões, palestras, seminários, debates, momentos de informação e discussão sobre a reformulação dos PPCs. A metodologia da UNISUL para reformulação dos PPCs ampliou os espaços de participação, que foi além das reuniões de Coordenação dos Cursos, para o Programa de Formação Continuada, para as Unidades de Articulação Acadêmica e para o Programa de Assistência Pedagógica. Afirma um gestor que:

(...) na década de 90, esse trabalho de reformulação dos PPCs era de responsabilidade dos Coordenadores de Curso (...) em meados de 2000, com a criação do Programa de Formação Continuada, abriu-se um outro espaço para ajudar nessas discussões (...) em 2003 implantaram as UnAs por área, com o intuito de provocar um diálogo multidisciplinar (...), em 2004, criou-se a função do Assistente Pedagógico por área, que também somou na qualificação das reflexões ações pedagógicas (EI).

Entre os espaços de participação elencados, destaca-se o PROFOCO - *espaço de formação continuada* (quinta etapa), que foi evidenciado pelos gestores como o lugar privilegiado para envolver os professores no processo de reformulação curricular.

O PROFOCO é a instância de qualificação e aprofundamento. (...) onde ocorreu e ocorre a disseminação dos professores e ao quadro administrativo, para que todos consigam entender a dimensão da nova concepção explicitada no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), nas Diretrizes Acadêmicas e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) (EB). No PROFOCO abrimos espaço para a discussão de temas que seriam premissas dos projetos (educação permanente, competências, ambiente de aprendizagem, aprendizagem significativa) (EJ).

Verifica-se que a Instituição mostrou-se comprometida em envolver os professores na discussão dos documentos institucionais, favorecendo o detalhamento da programação do PROFOCO, que acompanhou as temáticas e o período da reformulação curricular. No entanto, reforçando essa posição, é preciso compreender que o PROFOCO, apesar de ser um espaço privilegiado de formação, historicamente, tem contado com um número baixo de professores, oscilando entre 20 a 30% de inscritos.

A sexta etapa da metodologia diz respeito à *avaliação do processo*. Os gestores apontaram a reformulação curricular como abrangente, profunda, duradoura e inovadora, que propõe ruptura na forma de fazer o ensino.

Nesses cinquenta anos da Universidade, é a primeira vez que se fez uma reforma tão abrangente e com tantos desafios. Fizemos de fato uma mudança radical, viramos a página (EB).(...) a gente ficou mais de dois anos discutindo, debatendo, refletindo, escrevendo e planejando. Então foi um tempo razoável para que uma proposta pudesse ser compreendida e planejada na forma de um portfólio diferenciado (EE). Estou há dezoito anos na faculdade e acredito que foi o principal momento de inovação pedagógica. (...) a universidade está nos oferecendo romper com o que nós chamamos de ensinar, para uma nova realidade, que seria construir o conhecimento. Construir o saber. Acho que isso é o pulo do gato dentro da universidade, frente essa nova proposta (EG).

Com base nas indicações da teoria contemporânea, é possível afirmar que a UNISUL buscou fazer uma reforma curricular rompendo com práticas anteriores, trazendo a intenção da mudança e favorecendo espaços para a inovação no ensino.

No entanto, os desafios ainda continuam. O processo da implementação dos PPCs é lento e requer tempo para sensibilizar, experienciar, discutir, avaliar e apreender junto aos professores.

Sobre a sua implementação, ainda há muito o que fazer. Os gestores destacaram dois aspectos, afirmando que “(...) precisa haver uma mudança na conduta das pessoas para haver formação por competências. Isso, com certeza, é muito mais desafiador do que planejar o currículo (EE)”. Chamam, ainda, atenção para a importância do Assistente Pedagógico nesse processo. “(...) Penso que sob o acompanhamento da Assistência Pedagógica se dará continuidade as ações de implementação (...) e os ajustes necessários (EB)”.

Para a mudança Curricular se efetivar é necessário ampliar o número de professores em tempo integral e gerar rupturas no trabalho individual e nas práticas tradicionais de ensinar e aprender, para então se alcançar a inovação nas práticas pedagógicas. Para tal, o trabalho entre os pares será fundamental, tendo em vista o desenvolvimento das competências almejadas.

d) Objetivos e Desafios

Sobre os objetivos e desafios do PPI, somente os gestores foram indagados, os quais foram convidados a citar dois dos principais objetivos do atual currículo da UNISUL e quais desafios enfrenta a universidade para efetivar os objetivos almejados.

Para a análise dos dados, agrupamos os depoimentos, conforme seguem (categoria 1 na subcategoria 4): trabalho docente e discente efetivo; inovação curricular; formação por competência; ensino com pesquisa e extensão; sustentabilidade e educação permanente.

- *Trabalho docente e discente efetivo* - no âmbito do trabalho discente efetivo, foi levantada a importância do estudante se envolver e se responsabilizar pela sua aprendizagem, exercitando maior

autonomia, pois ele “(...) precisa trabalhar muito mais do que ele trabalhava antes, esse desapego mesmo, da coisa bem fechadinha, de ele receber tudo pronto” (EF). Espera-se que o estudante tome decisões sobre o caminho a trilhar na construção do seu currículo, para isso, ele precisa ter “uma visão ampla sobre os diferentes itinerários do currículo do seu curso e do campo de atuação da sua profissão” (EI). Em outras palavras, o objetivo do currículo é “fazer com que o indivíduo possa ter possibilidade de fazer um itinerário diferente daquele tradicionalmente conhecido, que é um curso de graduação fechado em um único caminho; que é o diploma focado no ensino (...)” (EF).

Constata-se que, para alcançar o *trabalho discente efetivo*, será preciso desenvolver conjuntamente o *trabalho docente efetivo*, envolvendo a formação permanente dos professores, para descentralizar o ensino e planejar atividades que busquem o desenvolvimento de competências no estudante, como aponta um gestor: “espaços para que se pensem atividades de pesquisa e extensão no contexto do projeto pedagógico de curso” (EA). Ou seja, atividades formativas que envolvam práticas de investigação, saídas a campo, entre outras que aproximem a atuação profissional da formação do acadêmico, sempre com a orientação e supervisão do professor no processo de aprendizagem, em diferentes graus de complexidade.

- *Inovação Curricular* – para dois gestores, o objetivo da reforma curricular foi produzir uma inovação curricular no ensino superior “(...) que aproximasse o campo de formação com o de atuação” (ED); e que tornasse um currículo flexível (EA), no âmbito de contemplar os itinerários prescritos pela legislação, assim como a experiência e conhecimento dos docentes e a creditação do notório saber dos estudantes na formação. Compreendo que o anseio da inovação no currículo é legítimo, no entanto, compreende-se que tal inovação se dará no envolvimento dos sujeitos, na implementação do currículo e no trabalho integrado entre os professores, que poderá gerar novos conhecimentos no desenvolvimento das certificações.

- *Formação por Competência* - Um objetivo é “implementar a formação por competências” (EK), ou seja, “o estudante precisa sair da universidade sabendo fazer (do ponto de vista cognitivo, tecnológico e comportamental), dentro de uma aprendizagem significativa” (EG). “Não cabe mais a transferência de conteúdo, cabe sim o trabalho docente efetivo, no sentido de articular conhecimentos e promover atividades significativas para a aprendizagem dos estudantes” (EF). O conjunto dessas respostas está de acordo com os objetivos do PPI, que também enaltece a formação de competências.

- *Ensino com Pesquisa e Extensão* - Se o objetivo é formar um profissional diferente por meio do ensino com pesquisa e extensão, “(...) os novos projetos pedagógicos veem a extensão como um

ambiente de aprendizagem; não só tem um efeito social, mas incluem um ambiente de aprendizagem mais forte” (EC). “Então, a reforma vem também para dizer: sim, a extensão e a pesquisa são ensino. O objetivo principal é a valorização da extensão, no âmbito realmente da produção do conhecimento, tanto quanto da pesquisa atrelada ao ensino” (EJ). Os depoimentos revelam a importância que a extensão e a pesquisa têm na formação do estudante, em desenvolver habilidades e construir conhecimentos significativos.

- *Sustentabilidade* - o objetivo (...) é que a Universidade tivesse uma sustentabilidade (...) de modo geral, econômica, acadêmica e social (ED). A estratégia utilizada para economicidade aparece com destaque na elaboração das certificações compartilhadas (...) por cursos, por UnA e entre UnAs “(...) implementar pelas áreas de conhecimento (...) porque como nós dependemos financeiramente do pagamento da mensalidade dos estudantes, é uma forma de você conseguir integrar os fundamentos pedagógicos com sustentabilidade financeira” (EE).

- *Educação Permanente* - é preciso estar atentos à educação permanente por dois motivos: “(...) enquanto a construção contínua de determinada formação (...) (EG) a pessoa pode estar sempre se aperfeiçoando (...), ou seja, o conhecimento é muito dinâmico na sociedade (EK); e outra, a educação permanente enquanto fidelização do estudante para com a Instituição (graduação e pós-graduação) (EG).

Após a organização dos dados anteriores, foram tratados os desafios da Universidade nesse contexto. Para tal, organizamos os dados nos seguintes aspectos: conceitual, trabalho docente, operacional, des/continuidade e sustentabilidade.

No âmbito conceitual os gestores apontaram o desafio conceitual, que envolve a necessidade do entendimento dos docentes, estudantes e setores administrativos sobre os processos pedagógicos propostos pelo novo currículo. Por parte dos setores administrativos, o desafio está em equilibrar as alocações dos professores com as necessidades dos PPCs. Afirmam que, muitas vezes, “falta clareza de todo o processo de gestão do projeto pedagógico do curso, das possibilidades de alocação de professores, do planejamento das atividades a serem desenvolvidas ao longo de uma certificação” (EA). Compreende-se que são fatores que precisam avançar para o êxito da implantação dos PPCs.

Ressaltam que o desafio conceitual atinge também os docentes:

(...) mudar o modo de pensar do professor e do estudante para essa outra forma de fazer formação (...) por exemplo, da mudança de ambientes de aprendizagem, tirar um pouco essa questão do ambiente ser só sala de aula. Os alunos podem dizer: se eu não for para a aula, é como se eu não

tivesse tido aula, como se eu não tivesse aprendendo, como se eu não tivesse frequentando a universidade. Então, eu acho que isso vai ser uma grande dificuldade (EK).

Certamente, o professor precisa se preparar para enfrentar esse tipo de situação e elaborar atividades formativas “que estimulem a autonomia dos estudantes, atividades de ensino com pesquisa e extensão” (EJ), desafiando o estudante a encontrar significado e aprendizagem, independente do espaço/ambiente no qual estejam, ou seja, precisará ter claro o conceito de trabalho discente efetivo. No entanto, reconhecemos a complexidade de realizar tal planejamento, tendo em vista que requer uma postura de mediação por parte do professor e “envolvimento de todos para que isso possa realmente acontecer” (EJ). Nesse sentido, destaca-se a importância do trabalho integrado entre os professores para que trabalhem mais juntos, “(...) principalmente aqueles que fazem parte da mesma certificação (...) a participação dos coordenadores de cursos é importante, os quais precisam motivar os professores a se organizarem e a planejarem juntos” (EF). Outro gestor também reafirma que:

(...) os professores não se conversam (...) cada professor planeja a sua unidade de aprendizagem dentro da certificação, isoladamente (...). A integração serve também para a formação do estudante (...) para perceber que quando ele participa de um cálculo, ele tem que saber que não está estudando isso isoladamente, ele tem relação com outras atividades (...) a certificação propõe um aprendizado mais amplo e completo (EC).

A partir do momento em que os professores da certificação planejam a certificação conjuntamente “(...) vamos ter um resultado, em termos de qualidade acadêmica, muito bom. (...) esse é um espaço que a gente ainda precisa valorizar e potencializar” (EE). Um espaço reconhecido e legitimado institucionalmente, que pode promover a qualificação deste trabalho, é o PROFOCO (...) um espaço de discussão, em que todos os temas, de alguma forma, fazem conexão com os projetos pedagógicos dos cursos” (EJ).

Referente ainda sobre o trabalho integrado, um gestor levanta a necessidade de a instituição dar condições para que isso aconteça. “Poucos são os docentes em tempo integral e muitos são horistas. A participação do docente nesse processo é imprescindível” (EE).

Nesse sentido, tem-se o desafio operacional, “(...) é preciso ter carga horária para os docentes fazerem pesquisas (...). Para desenvolver pesquisas precisam de espaço, de doutores, de material, de remuneração (...)” (EC). Outro indicador é a necessidade de ampliar e dar visibilidade ao portfólio, “a visibilidade do portfólio é fundamental, mostrar outras certificações além da graduação. O desafio maior está em fazer com que as pessoas que estão lá fora compreendam que a Universidade não se resume a cursos de graduação” (EI); “(...) é preciso ampliar o portfólio, o itinerário do estudante para ele escolher” (EH). Outro gestor endossa essa ideia e diz:

O desafio está em sermos reconhecidos lá fora como a Universidade que trabalha em projetos inovadores, desenvolve competências, e que essas competências são reconhecidas no mercado, na formação acadêmica, em todas as instâncias, no entanto, ainda estamos apresentando os Cursos na forma tradicional (EB).

Há necessidade de inovar na oferta dos cursos, no intuito de ampliar o portfólio e diversificar a oferta das certificações, como "ofertar um pedaço da graduação em janeiro. Seria uma oportunidade para os estudantes e para a comunidade avançarem em seus estudos. Haveria um aumento da circulação das pessoas dentro da universidade, ampliando o que se pode chamar de ano acadêmico" (...) (ED).

Entretanto, na visão de um dos interlocutores, nada disso será válido se não houver a mudança pedagógica em conjunto com a administrativa "(...) como: flexibilizar os pré-requisitos dos Cursos e adequar a linguagem do Portal para a visualização do novo Portfólio de Cursos, em todos os níveis de ensino" (EB).

Em suma, os gestores convergem no apontamento sobre o desafio da mudança no âmbito operacional, como fundamental para auxiliar a alcançar o objetivo maior, que é a efetivação da implementação do novo currículo. Mas, principalmente, o que está em jogo é uma concepção de conhecimento que se descola da perspectiva factual e pré-definida, para uma outra, que o considera em movimento e em processo de construção permanente.

Outro desafio apontado foi o risco da des/continuidade da implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos,

(...) pois não é em dois ou três anos que mudamos a cultura institucional, (...) que mudamos hábitos de um docente que passou a vida inteira sendo formado e atuando num modelo tradicional de docência e de gestão do processo de ensino e aprendizagem. (...) O nosso desafio hoje é manter a continuidade de mudança. (ED)

Essa preocupação é comum a outros dois gestores, que apontam duas estratégias para a superação desse desafio: a necessidade de se estar em constante alerta para as exigências do novo currículo, "ao trabalho da Assistência Pedagógica, instância acadêmica que pode desempenhar esse importante papel" (EB). Outra estratégia apontada ressalta a importância de um processo de avaliação "(...) para acompanhar e qualificar o processo de implementação dos novos PPCs" (EI).

Por último, para dois gestores fica sempre presente o desafio da Instituição alcançar a sustentabilidade financeira, por meio da ampliação dos portfólios das certificações. "(...) nós só vamos ter vínculos mais duradouros de pessoas com a UNISUL, se tivermos produtos de qualidade, (...) fundamentais para a sustentabilidade da UNISUL" (EE).

e) Mudanças no Trabalho Docente

Mudanças no trabalho docente encontramos nos dados tabulados do questionário, na categoria 2, em subcategoria 3, das quais as respostas emergiram da seguinte pergunta, realizada aos professores: Com a implementação dessa(s) nova(s) Unidades de Aprendizagem (disciplina) sinto-me provocado a realizar algumas mudanças no meu trabalho docente. Na análise dos dados constatou-se as seguintes necessidades de mudanças, acompanhadas pelo número de professores respondentes: estratégias de aprendizagem (21); trabalho integrado (13); ambiente de aprendizagem (11); conteúdo (09); mediar a aprendizagem (08); unidades de aprendizagem compartilhadas (07); planejamento (05); avaliação (04); não teve mudança (07).

No tema *estratégias de aprendizagem*, foram agrupados aspectos onde 11 (Q1, Q18, Q22, Q32, Q33, Q34, Q49, Q51, Q53, Q60 e Q69) professores, os quais apontaram a necessidade de mudança e inovação no ensino, utilização de tempo e espaço para fazer e pensar a pesquisa e a extensão, incluindo técnicas e instrumentos de avaliação (estudo de caso, pesquisa bibliográfica, coleta de dados, entre outros) que favoreçam a aprendizagem do estudante.

A utilização de estratégias que favoreçam o ensino por meio do exercício da prática, na visão dos docentes, ajudaria para mudar suas aulas, fazendo menor uso de exposições e ampliando as atividades práticas que estimulem a busca pela teoria. Certamente, oportunizariam outras experiências de formação (Q3, Q10, Q30, Q35, Q61 e Q65). Por último, os professores compreendem a necessidade de se aproximarem mais dos seus estudantes e preveem que estratégias inovadoras possam ser uma forma de ampliar a participação dos alunos (Q7, Q58 e Q68).

Aproximadamente 30% dos Professores depositam nas estratégias de aprendizagem a principal mudança da sua prática pedagógica. No entanto, vale lembrar que pouco adiantará mudanças de estratégias de aprendizagem se não houver mudança de postura no ato de mediar e avaliar a construção do conhecimento.

Para nossos interlocutores, outra mudança necessária seria realizar um trabalho integrado entre os professores das certificações. Argumentam que tradicionalmente essa cultura não existe na Instituição, por uma série de fatores. Afirmam que a estrutura das certificações enfraquece o isolamento dos professores e os provoca a trabalhar coletivamente na troca, na discussão e no planejamento integrado, que visa a desenvolver as competências e fortalecer a interdisciplinaridade (Q6, Q13, Q17, Q19, Q20, Q21, Q24, Q26, Q29, Q43, Q50, Q66 e Q70).

Cerca de 20% dos professores estão conscientes da importância do trabalho integrado para criar ações que venham a desenvolver as competências previstas nas certificações. Certamente essa é a principal provocação para a mudança curricular da UNISUL, tendo em vista que o trabalho entre os pares fortalece a visão da totalidade do PPC e o envolvimento dos sujeitos com o processo da mudança.

Os ambientes de aprendizagens são apontados por 11 Professores como uma mudança pedagógica necessária, no que diz respeito à criação, diversificação e à ampliação de novos ambientes relacionados ao campo profissional, que proporcionem a aprendizagem significativa e a aproximação da teoria com a prática (Q19, Q26, Q27, Q41, Q42, Q43, Q51, Q56, Q60, Q62 e Q67). Essa constatação está diretamente relacionada ao PPI, esse traz como premissa a aprendizagem significativa, dando ênfase ao conceito de ambientes de aprendizagem como possibilidade de dar sentido ao que é apreendido no campo profissional.

Os professores também acenam a possibilidade de mudar o conteúdo, em reduzir a quantidade e deixá-lo mais atualizado. No entanto, destacam que o novo currículo faz com que o professor saia da zona de conforto, pois é convidado a integrar o conteúdo com as demais Unidades de Aprendizagem da certificação, para criar coesão e evitar duplicidade. Não se deve deixar de mencionar o importante papel que o conteúdo tem para dar suporte ao desenvolvimento de competências (Q4, Q9, Q23, Q28, Q36, Q39, Q44, Q52 e Q54).

O conjunto dessas respostas remete à compreensão de que os professores demonstram entendimento que o conteúdo isolado e desconectado deixa de ser o centro da aprendizagem e apresenta uma nova organização e lugar para o conteúdo no processo da aprendizagem, o qual deve assumir sentido e significado, em contato com as atividades formativas que auxiliam a promover as competências profissionais. No entanto, foram apenas nove professores que assim se expressaram, prevendo que haverá um tempo para essa cultura do conteúdo, como o centro da aprendizagem ser modificada.

Um total de oito professores assinalaram sentirem-se provocados a aprender a mediar a aprendizagem do estudante. Marcam a necessidade de mudar sua postura tradicional, estão desafiados a aprender a ensinar seu estudante a pensar, pesquisar e ampliar a visão de mundo, para que alcancem uma melhor aprendizagem. Destacam o desejo de aprenderem a sair do centro da aula para que os estudantes assumam esse protagonismo e se tornem mais ativos e interessados pela sua aprendizagem (Q2, Q7, Q8, Q15, 24, Q35, Q40 e Q57).

Entre as respostas, destaca-se o desejo do professor que quer aprender a sair do centro da aula. Parece que aqui está o anseio da virada dessa proposta curricular; o professor que muda sua

postura para colocar o estudante como o centro da aprendizagem, refaz seu planejamento, orienta e dá suporte para que o estudante se desenvolva.

Outra provocação que mereceu destaque abordou as Unidades de Aprendizagem Compartilhadas (UAC). Sete professores julgaram que sentem a necessidade de mudar suas aulas para atender aos vários cursos que se encontram numa única sala de aula. Descrevem que essas UAC exigem do professor uma atuação interdisciplinar, uma postura flexível, um acervo de diversidade de exemplos para envolver os diversos cursos, adequação de linguagem e um conhecimento sobre os diferentes campos de atuação profissional (Q4, Q5, Q11, Q38, Q41, Q46 e Q48). Um dos respondentes destacou o desafio de trabalhar com as UAC no que tange à “necessidade de adequar os instrumentos de avaliação para o foco de atuação profissional de cada curso. Hoje está generalizado” (Q12).

Essas USCs são muito comuns na área da saúde, principalmente nos primeiros anos, em relação as quais o conhecimento de base biológica, genética, bioquímica e farmacológica são comuns entre os cursos. Constata-se que apesar de os professores reconhecerem a necessidade de uma visão interdisciplinar, na prática vivem o desafio em não tendenciar as explicações para o específico da sua área, e também para não generalizá-las para todas as áreas, encontrar o equilíbrio de atender a diversidade e as diferentes expectativas é a busca constante de todos.

A necessidade de rever, mudar, revisar o planejamento das aulas para atender ao novo currículo foi apresentada por 5 professores. A alteração do planejamento é mencionada para atender o foco das competências e os professores sentem a necessidade de incluir atividades formativas que envolvam mais ativamente o estudante, tornando-o cada vez mais corresponsável pela sua formação (Q5, Q14, Q37, Q55 e Q64). Além do planejamento, outros três docentes levantaram a ‘avaliação’ como uma necessidade de mudança. “Sinto-me provocada a mudar a forma de avaliação para o método com competências” (Q16); “(...) usar outros instrumentos de avaliação além da prova, que atendam as diferentes formas de aprender (Q40)”; “diversificar as formas de avaliar” (Q43).

Apesar de ser uma minoria, há os que evidenciam a necessidade de repensar o planejamento e os instrumentos de avaliação, quando dão ênfase ao desenvolvimento de competências.

Entre as diferentes perspectivas apresentadas pelos professores, foi possível encontrar sete respostas (Q25, Q31, Q45, Q47, Q59, Q63 e Q66) que divergiram, argumentando que não se sentem provocados a fazer mudanças na sua prática pedagógica, tendo em vista que se julgam já alinhados a nova proposta curricular. Reconhecem que já faziam inovação pedagógica por meio do ensino

com pesquisa e extensão, já faziam atividades formativas em diferentes ambientes de aprendizagem e já trabalhavam por competências.

A partir da multiplicidade de dados coletados, parece ser possível concluir que a reforma curricular tem provocado mudanças pedagógicas positivas no trabalho docente e que estão em consonância com as premissas e competências prescritas no PPI da UNISUL. Vale destacar o exercício do ensino com pesquisa e extensão; a necessidade de trabalhar de forma integrada com outros professores, para planejar as certificações; na forma de diversificar os ambientes de aprendizagem; na maneira de como selecionam os conteúdos; na mediação da aprendizagem junto aos estudantes; no exercício da interdisciplinaridade por meio das unidades de aprendizagem compartilhadas; no ato de planejar e avaliar por competências. No entanto, chamou a atenção aqueles professores que opinaram no sentido de não se sentirem provocados a fazer mudanças na sua prática pedagógica, tendo em vista que já se sentem alinhados à proposta do novo currículo. Será essa uma realidade ou uma posição pouco crítica em relação ao seu trabalho?

7.3 Competências Pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL

A categoria Competências Pedagógicas do Professor Universitário foi extraída das seguintes perguntas realizadas aos sujeitos da pesquisa, para os Gestores foi: a partir do currículo prescrito, quais as competências pedagógicas são exigidas do docente para implementar o novo currículo? Para os professores a pergunta foi: a) as três (3) "competências pedagógicas fundamentais" que um docente universitário precisa ter são.

Vale destacar que entre as respostas tabuladas, ambos os participantes pontuaram as competências atitudinais como um "conjunto de atitudes" que o professor terá que mobilizar para desenvolver as competências pedagógicas, (gestores - categoria 2 em subcategoria 9; professores - categoria 3 em subcategoria 13). Foram diagnosticados pelos investigados: motivação, dedicação, comprometimento, responsabilidade, participação, criatividade, flexibilidade, ética, inovação e atualização que o professor precisa ter com a profissão e com a instituição. Entende-se que essas são características importantes, mas não são exclusivas do exercício da docência, sendo compreendidas como necessárias para qualquer exercício profissional.

Na leitura dos dados foram diagnosticadas oito subcategorias na categoria 2, para classificar as respostas dos gestores e doze subcategorias na categoria 3, para representar os dados dos professores, as quais foram assim organizadas: as oito primeiras subcategorias foram semelhantes

entre os professores e gestores e foram analisadas conjuntamente. As outras quatro subcategorias foram analisadas separadamente, tendo em vista que foram pontuadas diferentemente apenas pelos professores. Estão assim organizadas:

Professores	Gestores
1) Planejar o processo de ensino e aprendizagem	1) Planejar o processo de ensino e aprendizagem
2) Trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade	2) Trabalhar integrado e promover a interdisciplinaridade
3) Produzir materiais pedagógicos	-
4) Elaborar atividades formativas	3) Elaborar atividades formativas
5) Diversificar os ambientes de aprendizagem	4) Diversificar os ambientes de aprendizagem
6) Fazer uso da tecnologia	-
7) Dominar teoria e prática	-
8) Comunicar-se	-
9) Mediar a construção do conhecimento	5) Mediar a construção do conhecimento
10) Relacionar-se com o estudante	6) Relacionar-se com o estudante
11) Avaliar por competência	7) Avaliar por competência
12) Conhecer e investigar sobre o ensino	8) Conhecer e investigar sobre o ensino

Quadro 10. Competências Pedagógicas do Professor Universitário da UNISUL

a) Subcategorias Semelhantes

1) Trabalhar Integrado e Promover a Interdisciplinaridade

Para sete gestores (EB, ED, EE, EF, EH, EI, e EK) e cinco professores (Q12, Q17, Q27, Q38 e Q55), o trabalho integrado aparece relacionado a dois segmentos: o primeiro voltado para a estrutura das certificações, os quais apontam que a organização do conjunto de unidades de aprendizagem que compõem a certificação faz com que os professores tenham que conversar/dialogar muito mais entre eles (EK e Q27) e trabalhar em grupo (EI) para (...) planejar conteúdos, habilidades, atividades formativas e avaliações da certificação, de forma integrada. (...) para que ao final o aluno consiga fazer a síntese, atingir os objetivos daquelas competências almejadas na certificação” (EB) e, também, para favorecer a implementação do projeto pedagógico (EE). Esse novo formato do currículo requer um (...) professor mais aberto à interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade (ED e Q38) “(...) ele vai ter que aprender com outro professor, vai ter que ensinar para o outro também, e muitas vezes ele vai perder um pouco do espaço para o outro crescer, e assim vai. É um crescimento coletivo (EF)”.

Outro segmento diz respeito à integração entre os cursos, por meio das UAC. Segundo o Gestor EE, é uma prática que existe há 15 anos na UNISUL e que com o novo currículo foi potencializada:

O compartilhamento de disciplinas existe desde 2002 na UNISUL. (...) no início foi muito difícil. Lembro do professor que foi dar aula para duas turmas diferentes e teve que colocar uma corda no meio, para separar. Tal curso é do lado de cá, tal curso é do lado de lá. Hoje (...) já temos uma longa experiência, e temos um relativo resultado consolidado. Esse novo currículo favoreceu a ampliação dessa integração nas áreas de conhecimento (EE).

Além desse parecer sobre a integração das áreas de conhecimento ter avançado, há um outro olhar apontando que essa prática de compartilhamento de Unidades de Aprendizagem (disciplinas) se acentuou por medida de economicidade: “(...) infelizmente, nós temos cursos com poucos alunos, não foi um projeto que disse isso, foi a planilha financeira que falou” (EH). O enfoque da economicidade dado às UAC foi citado pelos professores neste mesmo capítulo, como um dos motivos que levaram à mudança curricular.

Constata-se que apesar de os professores reconhecerem a necessidade de realizar um trabalho integrado entre as Unidades de Aprendizagem, questionam o uso das UAC para atingir a economicidade, sobrepondo a qualidade pedagógica. Para isso, o professor precisará ter a sensibilidade e o conhecimento pedagógico para não cair na aprendizagem generalista e superficial, como também, usar as UAC para valorizar a diversidade dos cursos e favorecer o trabalho integrado entre as áreas.

2) Elaborar Atividades Formativas

Segundo a opinião de nove gestores e 32 professores, o docente precisa desenvolver a competência de ampliar, diversificar as atividades formativas, devendo ultrapassar a forma simplificada de repasse de informações (aula expositiva) para os estudantes, argumentam que é preciso dinamismo, criatividade e didática para tornar vivencial a teoria e a prática em situações reais, por meio da utilização de resoluções de problemas. Para isso, é preciso também mudar o lugar que as atividades ocupam dentro do planejamento, sendo assim, o professor deverá ser capaz de deslocar o seu foco do conteúdo para a atividade, tendo em vista que não se desenvolve competência a partir do conteúdo, e sim a partir da atividade. Nesse enfoque, o conteúdo se torna uma ferramenta fundamental da ação competente, a serviço da aprendizagem significativa, por meio das atividades formativas desenvolvidas em diferentes ambientes de aprendizagem. No entanto, um gestor ainda destaca que para desenvolver tal competência é preciso estudar sobre novas estratégias de aprendizagem:

É preciso que o professor estude e se aproprie de novos métodos, de novas técnicas, de novas estratégias, para que possa migrar de um modelo ainda cartesiano para um modelo ativo, para um

modelo amplamente inclusivo, para um modelo democrático, para um modelo participativo, para um modelo longitudinal (...) (EG).

Já está comprovado que transmitir informação não se produz conhecimento, é uma forma simplificada de aprendizagem. Estudiosos que nos ajudam a compreender essas competências de trabalhar estratégias, técnicas, atividades apropriadas para o ensino superior são: Macedo (2002); Alarcão (2005); Esteves (2010), Anastasiou e Alves (2012); Trindade (2014), os quais destacam a contribuição da aprendizagem por resolução de problemas, como possibilidades de desenvolver o pensamento crítico e relacionar conteúdos numa perspectiva interdisciplinar, possibilitando ao estudante questionar e refletir sobre as informações recebidas para se chegar ao conhecimento que é a capacidade de contextualizar essas informações, criando relações entre elas.

Entre as estratégias apontadas pelos professores e gestores, encontramos o ensino com pesquisa e extensão, os quais argumentam que é inovador (EE e Q24), é uma forte estratégia para o estudante despertar a vontade de aprender continuamente (Q8), tendo em vista que desestabiliza a ideia de que o conhecimento está pronto e definido (EA). Além de promover a aproximação da teoria com a prática (Q55), que ajuda a dar sentido, significado à aprendizagem, o que vem a contribuir diretamente na formação social do estudante (Q42).

Tal estratégia vai exigir do professor não só as competências para ministrar aulas, mas também conhecimentos e habilidades de um professor extensionista e pesquisador, segundo argumenta um gestor:

(...) o professor extensionista tem que ter uma percepção da sociedade, do outro, da alteridade e questões fundamentais para formar ao cidadão que o nosso projeto pedagógico anseia. O professor pesquisador não é mais só aquele professor que vai repassar o conhecimento das suas diversas fontes, mas primeiro ele vai ter que ter essa competência da arguição, da capacidade crítica e para algumas áreas isso é mais difícil (EJ).

Frente às habilidades requeridas para o professor fazer ensino com pesquisa e extensão, concorda-se com o gestor ED quando argumenta não ser desejável que todos os professores virem pesquisadores e extensionistas, mas é preciso que todos olhem para os seus conteúdos do ponto de vista da atividade, visando a promover cenários e situações para o desenvolvimento de competências, para que tragam a curiosidade, a inovação, a criação para dentro da aula universitária. Tal estratégia, apontada pelos professores e gestores, está diretamente alinhada ao PPI (UNISUL, 2015d), quando relacionada às premissas da relação teoria e prática, inovação pedagógica e aprendizagem significativa, e a competência pedagógica prevista que é planejar atividades formativas.

Portanto, compreende-se que a competência elaborar atividades formativas, quando embasada nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem (ensino com pesquisa; ensino com extensão; ensino por problemas; entre outros) que utilizam o método da problematização somado ao marco conceitual da aprendizagem significativa, isso torna o professor mais reflexivo, dialógico e coparticipante do processo da aprendizagem dos seus estudantes.

3) Mediar Construção do Conhecimento

Analizou-se que cinco gestores (categoria 2 na subcategoria 5) e 32 professores (categoria 3 na subcategoria 9) destacaram a importância da competência da mediação do professor na construção do conhecimento junto ao estudante.

Tal competência é evidenciada por eles na postura de um professor flexível, paciente, acessível e problematizador (Q22 e Q25), que não centraliza o conhecimento em si, que se coloca como um articulador entre o desenvolvimento das atividades formativas e os ambientes de aprendizagem, “(...) um professor que tenha a percepção, a sensibilidade de compreender o processo e de fazer com que nessas relações a formação do estudante aconteça” (EJ). No entanto, muito mais que propor a atividade, o professor precisa ser sujeito participante “(...) não apenas delegar e avaliar. Precisa construir junto, precisa estar junto na proposta” (EA). Só assim terá a possibilidade de compreender com profundidade as dificuldades dos estudantes para buscar ajuda a supri-las, exercendo o papel de estimulador/ motivador da aprendizagem (EI, EF e Q54). Para que essa mediação tenha sucesso, é preciso que o professor se aproxime da linguagem e das necessidades dos estudantes, para problematizar as informações “(...) para isso, cada professor terá que descobrir qual é o seu ponto forte de motivação que desperta interesse nos estudantes”(EC).

Os estudos de Simão et al. (2007), Trindade (2014) e Fernandes et al. (2008) apontam o ato de mediar a construção do conhecimento como ação da tutoria. Compreendem que quando o professor assume a postura da mediação, abre espaço para olhar o estudante na sua individualidade, valoriza o conhecimento e experiências que cada um traz, estimula ações que visam a favorecer o exercício da autonomia e do protagonismo estudantil no desenvolvimento das competências requeridas pelo PPC.

Nesse ato de mediar a construção do conhecimento, o professor assume o papel de educador e se compromete com a formação crítica, conduz os estudantes a refletirem sobre as situações, problemas, contextos da sociedade para interpretar e reelaborar conceitos e construir novos conhecimentos.

4) Avaliar por Competência

Analisou-se que seis gestores (categoria 2 na subcategoria 6) e seis professores (categoria 3 na subcategoria 11) enfatizaram a competência avaliar por competência. A estrutura dos PPCs trazem a competência estruturada por certificação, significa que todos os professores das unidades de aprendizagem envolvidas devam estar comprometidos em desenvolver tal competência. No entanto, a UNISUL ainda está distante de alcançar tal objetivo, tendo em vista que a oferta das unidades de aprendizagem está eparada por fases e ainda isolada no seu planejamento, não havendo também nenhuma certificação responsável por avaliar a competência da certificação, o que seria o conjunto de conteúdo de habilidades apreendidos ao longo das unidades de aprendizagem. Conforme afirma um gestor: “falta articular o processo de avaliação com as demais unidades da certificação, de modo que seja possível avaliar com mais qualidade a competência. (...) Temos que ter consciência de que a avaliação por competência é uma área que a gente precisa avançar mais” (EE). É necessário “trabalhar o processo de avaliação de forma integrada entre as Unidades de Aprendizagem” (EB).

Para se efetivar a avaliação por competências, além das questões estruturais de oferta e planejamento das certificações, é preciso que o professor estude e se aproprie da avaliação emancipatória e formativa. Os investigados contextualizaram que a avaliação realizada é massivamente somativa, a cultura instalada ainda é o resultado da nota, sem dar a devolutiva para o estudante sobre o quanto ele aprendeu e deixou de aprender. Demonstram em seus relatos que os professores precisam estudar, investigar sobre o ensino superior para compreender o que é uma avaliação por competência, para que possam propor instrumentos avaliativos, com objetivos e aprendizagem que desafiem e avaliem a evolução da aprendizagem dos estudantes. No entanto, ainda temos uma cultura enraizada sobre o entendimento que somente o instrumento prova avalia, conforme argumenta o gestor EC, ao explicar que muitos professores não fazem seminário porque acham que estão perdendo tempo e o estudante não está aprendendo. Complementa que ainda:

(...) hoje não temos uma avaliação para ver como que o aluno está se desenvolvendo. Ele não foi bem na prova, mas todas as aulas ele estava participando, as perguntas dele eram coerentes, não parecia que ele não estava entendendo. Até para auxiliar o aluno, a gente não tem a habilidade hoje de chegar ao final de uma prova e falar “olha aqui aluno: essas competências você atingiu, essas aqui você tem e essas aqui falta, por isso sua nota foi essa, então, trabalhe nisso, nisso e nisso”, a gente não faz isso hoje. Nossa correção é puramente quantitativa. Assim, precisamos aprender a avaliar por competências. (EC)

Referente à proposta acima levantada, que suscita a importância de se trabalhar os resultados da avaliação para refletir sobre os erros e aprender a partir deles, o *feedback* é um estímulo permanente que promove um maior envolvimento e motivação dos estudantes e favorece uma avaliação formativa e não só somativa (Fernandes et al., 2008). No entanto, compreende-se que não

é suficiente para se trabalhar a formação por competências, tendo em vista que requer, além do conteúdo, atividades práticas, que possam desenvolver habilidades e dar significado ao estudado.

Dentro desse cenário ora apresentado, percebe-se que a organização curricular da UNISUL avançou na elaboração das competências, no entanto, a operacionalização na inteligência da oferta ainda é um desafio, como também é necessário avançar no trabalho integrado entre os professores da certificação e na formação continuada dos professores sobre a temática avaliação por competências. No entanto, reconheço a importância da competência pedagógica de saber avaliar, compactuo com Zabalza (2003) que o professor precisa demonstrar conhecimentos para planejar, executar, avaliar e ajustar para obter qualidade no processo de avaliação.

5) Planejar o Processo de Ensino e Aprendizagem

Sobre a competência planejar o processo de ensino e aprendizagem, um gestor (categoria 2 na subcategoria 1) e 12 professores (categoria 3 na subcategoria 1) argumentaram sobre a importância dessa para o exercício da docência. Na ordem dos professores, o significado do planejamento acompanhou os sentidos de: flexibilidade, aula, didática, organização, articular ferramentas, processo ensino e aprendizagem. No entanto, o destaque foi para o saber planejar a aula com uma visão sistêmica, compreende-se uma visão ampla sobre o PPC, o professor precisa integrar área de conhecimento, campos de saber, áreas técnico-profissionais e campos de atuação (UNISUL, 2015d, p. 37).

Foi defendida também a ideia de que o professor precisa planejar de forma flexível e estar aberto para o inusitado, para mudanças no seu próprio planejamento “(...) Esse precisa ser muito mais um roteiro de orientação do que propriamente um elenco de atividades e conteúdos a serem seguidos à risca” (EA). “Ser flexível frente ao planejamento, para atender às necessidades da turma” (Q55). Apesar dessa visão, houve a divergência apontada por um professor ao argumentar que o professor deve “cumprir o planejado atendendo uma sequência pedagógica coerente” (Q47). Concordo com a ideia da flexibilidade do planejamento para atender às diversas realidades, sejam elas de contexto, de estudante ou de objeto estudado. Um professor que flexibiliza seu planejamento levando em conta a diversidade, reconhece e valoriza o indivíduo na sua singularidade, deixa a processo de ensino e aprendizagem mais humanizado e significativo.

No entanto, ambos os sujeitos não deram destaque para o planejamento integrado entre os professores, o qual é uma competência prescrita no PPI (UNISUL, 2015d) e também uma competência validada pelos estudos de Zabalza (2003).

6) Diversificar os Ambientes de Aprendizagem

Essa subcategoria foi mencionada por um gestor (categoria 2 na subcategoria 3) e quatro professores (categoria 3 na subcategoria 5). Na visão do gestor, requer que os professores tenham a competência de modificar os ambientes de aprendizagem, no que diz respeito à variedade. No entanto, os professores vão além de diversificar os ambientes, quando apontam a importância de relacionar o conhecimento produzido ao campo de atuação profissional. Ter a competência para selecionar diferentes ambientes de aprendizagem é também ser conhecedor do campo de atuação profissional como elemento chave no processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor proporcionar atividades formativas dentro desses ambientes de aprendizagem, desenvolvendo habilidades e conhecimentos que se transformem em experiências/vivências sobre o campo profissional.

Os professores e gestores possuem a compreensão que os espaços de aprendizagem precisam extrapolar a sala de aula, para ocupar as empresas, hospitais, laboratórios, terceiro setor, entre outros espaços, assim, “o processo de ensino e aprendizagem se aproxima dos ambientes de formação e de atuação profissional, onde os conhecimentos assimilados são efetivamente aplicados” (UNISUL, 2015d, p.33). No entanto, compreende-se que os professores, ao selecionarem esses espaços, ajudam na formação do conhecimento técnico profissional, precisam ter a intencionalidade de observar e refletir sobre a realidade, as relações de poder, o papel do estado e do cidadão, isso implica reconhecer nosso papel social como uma universidade que contribui para a formação política e humana dos estudantes.

No entanto, o professor terá maior condições de diversificar os ambientes de aprendizagem quando se mostrar conhecedor dos recursos e dos espaços institucionais e também do campo profissional. Assim como quando possuir uma visão sistêmica do PPC e reconhecer os campos de atuação na área do ensino, da pesquisa e da extensão. E, por último, quando o Professor também se mostrar responsável na formação do papel político da educação, em prol de uma formação mais autônoma, crítica e afetiva, comprometida com o desenvolvimento da sociedade.

7) Relacionar-se com o Estudante

No que tange a essa subcategoria, apenas um gestor (categoria 2 e subcategoria 7) e 22 professores (categoria 2 na subcategoria 10) reconhecem essa competência de saber relacionar-se com o estudante como importante para o exercício da docência. O gestor apresentou a ideia de que os estudantes de hoje possuem comportamentos diferentes das gerações anteriores: “Eu não posso esperar a mesma coisa que eu esperava dos alunos cinco anos atrás, ou seja, ele não vai pegar no celular, ele não vai pegar o *notebook*. Hoje eu acho que o desafio do professor é isso: como eu consigo envolver o aluno e ao mesmo tempo fazer com que ele deixe do celular e fazer com que ele

participe ativamente” (EC). Nessa frase, deve-se frisar a participação ativa do estudante, a qual é colocada como desafio para o exercício da docência, essa ação muda o modo do professor relacionar-se com o estudante, tendo em vista que no modelo tradicional o professor fazia tudo, desde o planejamento, a execução até a avaliação. O relacionamento esperado era o professor centralizador do conhecimento e o estudante passivo. No entanto, nessa perspectiva do novo currículo, que coloca as atividades formativas como centro da aprendizagem, o professor faz a aula junto com os estudantes e não mais apenas ministra as aulas. Reconhece, assim, o estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento, e o professor assume o papel de mediador. O estudante assume outras responsabilidades para executar as atividades propostas no entanto, nem sempre se mostra flexível e maduro para assumi-las, assim como afirma o gestor (EC) “Quando o professor tenta modificar a aula, ele tem problema com o aluno que não quer”. No entanto, para que essa relação de tarefas se torne clara, o professor, como referência na área educacional, necessita argumentar junto aos estudantes os seus objetivos de planejamento, visando a alcançar a aprendizagem dos estudantes. Por vezes, a crítica de muitos estudantes é infundada, “o professor não está dando aula”, por não compreenderem as intencionalidades das atividades dos seus professores. O contrato didático²⁰ é uma ação interessante para construir e esclarecer regras entre os pares (professor e estudante), para pontuar o comportamento esperado do professor pelos estudantes e do comportamento dos estudantes pelo professor, com o objetivo de se alcançar um bom relacionamento no processo de ensino e aprendizagem.

É válido também destacar que os professores elencaram, em suas respostas, características para um bom relacionamento com seus estudantes, destacam-se: empatia (Q1 e Q23); gostar de se relacionar com pessoas (Q6, Q9 e Q35); saber relacionar-se com os estudantes (Q11, Q41 e Q64); sensibilidade no contato com os estudantes (Q13); estar disponível para se relacionar com o estudante real (Q26); proporcionar troca de saberes (Q28); reconhecer a diversidade cultural e formas de aprendizagem (Q44); saber respeitar a individualidade (Q48); flexibilidade - no tratamento/relacionamento com alunos (Q53 e Q59); ter paciência, inteligência emocional, respeito com os estudantes (Q57 e Q63); carismático (Q68).

Entre as características elencadas pelos professores, destaca-se a sensibilidade, paciência e respeito ao estudante, conforme também é reforçado nos estudos de Zabalza (2003), que dá ênfase à sensibilidade para estabelecer relacionamento com os estudantes.

Compreende-se que essas características docentes são essenciais para estabelecer o diálogo franco com os estudantes, para quebrar estruturas de poder, para tornar acessível e compreensível

²⁰ Para saber mais sobre contrato didático ver Silva (2008).

as dificuldades, as frustrações, as dúvidas, as barreiras, as conquistas, as descobertas, os laços de afetividade que permeiam a relação professor e estudante.

Em suma, o processo ensino e aprendizagem é uma oportunidade dos sujeitos criarem consciência das suas dificuldades e reconhecerem suas potencialidades, sendo um espaço infinito de possibilidades para experienciar a evolução humana.

8) *Conhecer e Investigar sobre o Ensino Superior*

Foram 13 os professores (categoria 3 na subcategoria 12) e dois os gestores (categoria 2 na subcategoria 8) que apontaram a competência conhecer e investigar sobre o ensino superior. Concordam que é necessário apresentar um mínimo de conhecimento pedagógico para ensinar (Q2, Q11, Q18, Q49 e Q54), deram destaque para a compreensão do modelo pedagógico de formação por competência como primordial para atuar nos dias de hoje. No entanto, um gestor destaca que o conhecimento está em constante movimento, para isso é preciso de atualização, conforme afirma:

Uma competência primordial é o professor estudar sempre, a gente não está pronto, não nascemos e nem vamos morrer prontos. É necessário estudo permanente tanto do conteúdo da sua área, mas também sobre os documentos que se referem a educação e a profissão de ser docente, o próprio Projeto Pedagógico (EF).

No tocante ao professor se manter atualizado na área pedagógica, além do ato de “estudar continuamente nos fundamentos de sua prática, que permitem transformar constantemente as ações pedagógicas” (Q33), tem-se, também, a estratégia de investigar sobre o ensino, conforme destacam os professores: “Ser um professor pesquisador da própria prática, de modo a refletir sobre as suas ações e transformar o processo de ensino aprendizagem” (Q25 e Q45).

Porém, para estudar e investigar sobre o ensino é necessário priorizar tempo para o exercício da profissão: planejamento, leitura e pesquisa (Q32); como também, tempo para conhecer e se envolver com a construção do Projeto Pedagógico do Curso no qual atua; e por fim, (Q23) tempo para, refletir e publicar sobre sua prática docente (Q57). Para Cunha (2014), essa prática de o professor investigar sobre o ensino e publicar sua prática docente é uma das estratégias eficazes que devem fazer parte das ações dos programas de formação continuada para fortalecer a profissão do docente universitário de forma qualitativa.

Os estudos de Zabalza (2003) também reconhecem que o “*refletir e investigar sobre o ensino*” “constituem-se em uma necessidade para os professores desenvolverem competências com o intuito de pesquisar e publicar sobre a prática do docente universitário. Corroborando com o pensamento Cunha (2010), também reafirma que é imprescindível aprofundar os estudos os quais problematizam a pedagogia universitária como campo de conhecimento, na sua perspectiva histórica, política e

sociológica; desenvolver pesquisas sobre pedagogia universitária, analisando experiências positivas de ensinar e aprender na universidade, como metodologia de construção de conhecimentos; apoiar narrativas dos professores que recuperem saberes e valorizem a condição humana da docência; socializar resultados investigativos e fazer deles formas de resistência frente às políticas de cunho concorrencial e mercadológico presentes na educação superior; articular redes nacionais e internacionais que congreguem pesquisadores e gestores nos seus esforços de constituir epistemológica e politicamente a legitimidade da pedagogia universitária; dialogar com os demais espaços de produção de conhecimentos e de sentidos, incluindo os movimentos sociais e seus desdobramentos.

Nesse sentido, a competência investigar sobre o ensino exigirá do professor reflexão e estudo permanente sobre suas ações, seu planejamento e resultados da sua prática educativa, sem perder o foco de ampliar a aprendizagem do estudante. No entanto, é imprescindível a sistematização por meio de registros em forma de projetos, portfólios e publicações que socializem as competências e os conhecimentos pedagógicos produzidos, essa ação tende a fortalecer o campo de investigação do ensino universitário, dando legitimidade à produção do conhecimento pelos próprios professores que fazem esse ensino.

b) Subcategorias Diferentes

1) *Comunicar-se*

Houve 27 professores (subcategoria 3 na subcategoria 8) que apontaram a competência saber comunicar-se como importante para o exercício da docência.

O ato de saber se comunicar no exercício da docência foi apresentado com os seguintes adjetivos: detalhar, clarear, adaptar, falar devagar, repetir o conteúdo, flexibilidade, paciência, dinamismo, comunicar-se com públicos diferentes, fazer-se entender, compreender o interlocutor, utilizar diferentes linguagens (oral, corporal e escrita)(Q26, Q28, Q29, Q31, Q32, Q37, Q41, Q43, Q44, Q46, Q53, Q57, Q60, Q63, Q68 e Q70). O conjunto desses adjetivos foi colocado pelos professores com a intencionalidade de atingir e ampliar a aprendizagem dos estudantes.

O destaque das respostas foi para a palavra didática, muitos professores deram o sentido da importância de promover uma comunicação didática para transmitir o conteúdo de forma clara e atraente. Conforme pode-se verificar, a comunicação didática é para: ensinar e expressar o conhecimento (Q4, Q5 e Q9); é uma linguagem adaptada para a compreensão dos estudantes para explicar o conteúdo (Q10 e Q11); é para fazer transposição didática - transpor a teoria de uma forma acessível (Q14); para uma boa comunicação na explicação do conteúdo (...) (Q18); para realizar

adequação de conteúdo teoricamente complexo para formas acessíveis (Q49). Importante destacar que Zabalza (2007) também reconhece essa competência pedagógica, quando aponta que cabe ao professor desenvolver uma comunicação didática com a intencionalidade de ensinar.

Analisa-se que os professores demonstraram, nessa competência, o papel tradicional que assumem como transmissores de conteúdo, como se o conhecimento dos estudantes dependesse apenas do professor em “dominar o conteúdo e ter uma boa didática na comunicação”. Essa ideia que está no senso comum se distancia ou até mesmo se contradiz quando os professores apontam a competência de “mediar a construção do conhecimento”, demonstrando que o professor deve descentralizar o conhecimento e fazer com que o estudante seja o protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, não se discute a importância de saber se comunicar, ter voz audível, usar pausas e ênfases, aproximar-se dos estudantes e esclarecer conceitos.

Em suma, saber comunicar-se é o professor demonstrar o uso criativo e eficaz dos sistemas linguísticos e simbólicos dentro do contexto que a comunicação acontece com o estudante, com o foco de contribuir na aprendizagem dele.

2) *Produzir Materiais Pedagógicos*

Foram cinco Professores (categoria 3 na subcategoria 3) que apontaram a ação de produzir materiais pedagógicos como uma competência pedagógica importante para o exercício da profissão docente. A produção do material foi detalhada como sendo todos os documentos produzidos pelos professores que dão suporte para o planejamento e desenvolvimento da aula e apoio à aprendizagem dos estudantes, como: apresentação em *power point*, plano de ensino, diário de classe, estudo dirigido, roteiro para visita técnica, provas, entre outros (Q8, Q11, Q39, Q41 e Q58). O PPI (UNISUL, 2015d) também reconhece essa competência pedagógica e completa dizendo que por materiais pedagógicos entende-se que são todos os documentos, instrumentos e atividades didático-pedagógicas produzidas pelos professores.

O destaque vai para a inovação no ensino por meio da construção do material didático, para o planejamento de aula. Entende-se por inovação quando um professor assume o compromisso de fazer um bom material didático, torna-se um espaço de pesquisa, produção e reflexão, mas, acima de tudo, de autoria sobre o seu fazer docente. Percebe-se que muitos professores, ao produzirem seu material didático, não dão a devida importância e valorização, fazem dessa responsabilidade uma ação burocrática e sem sentido, muitas vezes não espelha a coesão e coerência com sua prática, pois, na maioria das vezes, mostra-se mais enriquecedora que o material produzido. A inovação aparece quando a produção desse material torna-se uma produção coletiva entre os professores, assim, amplia para o olhar e a prática interdisciplinar que impacta na elevação da qualidade pedagógica.

Nesse novo currículo da UNISUL, destaca-se a prática da elaboração do plano de ensino das unidades de aprendizagem, tendo por base as características da certificação. Essa prática promove o planejamento integrado entre os vários docentes, com a mediação da assessoria pedagógica, culminando na construção de materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação, estudos dirigidos para atividades de ensino com pesquisa e extensão, planejamento de salas virtuais de apoio, para socializar materiais do conteúdo e orientar (estudo dirigido) atividades, como: fóruns, pesquisas e discussão de textos de forma colaborativa.

Tal competência exigirá do professor conhecimento sobre as competências do PPC que se quer desenvolver, trabalho colaborativo entre professores e técnicos educacionais, conhecimento didático para desenvolver os materiais e a intencionalidade nas escolhas e elaboração de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa.

3) *Fazer Uso da Tecnologia*

Apenas dois professores (categoria 3 na subcategoria 6) apontaram o fazer uso da tecnologia como competência pedagógica para o exercício da profissão docente. Foram identificados dois sentidos, o primeiro atribuindo o uso da tecnologia à compreensão de atualização: “ser atualizado sobre os fatos da realidade, como a informatização (Q21). O outro sentido, deu lugar de destaque ao uso da tecnologia como recurso da aula, “saber aliar a tecnologia à aula” (Q35).

Zabalza (2003) concorda que a tecnologia é um recurso de ensino e de aprendizagem que exigirá do professor o domínio das ferramentas, dos recursos e do conhecimento para a produção de materiais, tutoria, didática, além de orientar seus alunos a navegar na internet, selecionar conteúdos e participar de redes colaborativas.

Nessa mesma compreensão, o PPI ((UNISUL, 2015d) da UNISUL também detalha as ferramentas tecnológicas no desenvolvimento de estratégias didáticas interativas e colaborativas, como: “fóruns de discussão, construção de textos coletivos, *webaulas*, *webconferências*, vídeos, *blogs*, salas de apoio *on-line*, redes sociais, uso de *softwares* e jogos educativos” (UNISUL, 2015d, p.43). Nessa perspectiva, a tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem, para além das estratégias, poderá ajudar na mediação do professor, o qual realiza o apoio tutorial aos estudantes de forma individual ou coletiva (*e-mail*, sala virtual, entre outros), como também no âmbito de ser uma ferramenta de comunicação para socializar e refletir o processo da produção do conhecimento dos estudantes e prepará-los para atuar numa sociedade em constante transformação, a qual exige do profissional formado uma rápida adaptação às inovações tecnológicas, para operar e compreender as tendências tecnológicas do mercado de trabalho.

4) Dominar e Preparar a Teoria e a Prática

Foi um total de 23 Professores (categoria 3 na subcategoria 7) que reconheceram a importância de o professor dominar e preparar a teoria e a prática profissional sobre o assunto a ser ministrado na unidade de aprendizagem/ disciplina.

Os sentidos atribuídos para a teoria estão ligados ao conteúdo e 17 professores compreenderam como domínio de conteúdo ter conhecimento, estar atualizado na teoria, expertise, conhecer com profundidade determinado assunto, segurança sobre o que está explicando, competência teórica, formação completa (doutorado), saber adaptar conteúdos. No âmbito da prática profissional, pontuaram as seguintes características: habilidade técnico científica (Q8); experiência técnica e de atuação profissional no mercado de trabalho (Q19, Q46 e Q64); competência profissional (Q22); vivência profissional sobre o campo de atuação (Q33); ter prática profissional (Q46).

O elevado número de professores que apontaram essa competência tem relação direta com a cultura dos processos seletivos das IES, que colocam a titulação e a aula conteudista como critério para o domínio do conteúdo e a experiência prática profissional como sendo um segundo critério do saber fazer. No entanto, o que prevaleceu durante muitos anos foi o entendimento de que conhecer bem a disciplina e saber explicar com uma boa comunicação era competência suficiente para ser um bom professor. Ensinar era o foco, pois o processo de aprendizagem era responsabilidade do estudante.

No entanto, é preciso ter o cuidado para não reduzir as competências pedagógicas do professor universitário a esse conhecimento que culturalmente vem sendo reafirmado pelos processos seletivos da IES, tendo em vista que o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico não dão conta do universo das competências pedagógicas do exercício da profissão docente.

Porém, não se tira o mérito da importância dessa competência, o estudioso Zabalza (2011) também aponta que é imprescindível o professor conhecer bem o conteúdo científico específico da sua disciplina para que possa selecionar, sequenciar e estruturar didaticamente para trabalhar junto aos estudantes.

Realça-se a importância de tal competência pois um Professor que domina bem o conteúdo da sua área profissional tende a auxiliar diretamente no processo de mediação da construção do conhecimento dos estudantes, assim como quando demonstra possuir domínio das práticas da profissão tende a contribuir no desenvolvimento de habilidades profissionais nos estudantes. No entanto, é válido lembrar que a formação continuada, a pesquisa, a participação em eventos deve

ser constante para que haja atualização desse conteúdo e dessas práticas, o professor precisa acompanhar as novidades e as mudanças do campo profissional em que atua.

O PPI reconhece que o professor é o especialista nos conteúdos e estratégias de aprendizagem, com quem o estudante deve contar permanentemente, no entanto, o documento também coloca que o professor terá que dar menos conteúdos fixos e fechados e mais flexibilidade e abertura para pesquisa e diálogo. A lógica do PPI (UNISUL, 2015d) é deslocar o ensino de conteúdos para o desenvolvimento de competências, que implica fazer uso de um conjunto de conteúdos e habilidades para identificar e interpretar situações-problema. Nessa perspectiva, o professor precisará ser um profundo conhecedor da realidade para criar situações e cenários de aprendizagem, propor atividades que farão o estudante buscar o conteúdo para trazer respostas aos problemas estudados. O conhecimento teórico e prático do professor entra na mediação, na orientação, que guiará o estudante para a aprendizagem, ajudando-o a interpretar contextos, textos, dados e informações da profissão.

7.3.1 Autoavaliação das Competências Pedagógicas

Foi questionado aos professores sobre as competências que se destacavam em sua profissão, a questão foi: minhas "competências pedagógicas" que se destacam são.

É válido destacar que entre as respostas, apareceram as competências atitudinais, apontadas por 22 professores (categoria 4 na subcategoria 11) que mencionaram as seguintes características: motivado, entusiasmado, comprometido, responsável e ético com a profissão e com a instituição. Essas são características importantes que devam aparecer no exercício da docência, são imprescindíveis no desenvolvimento das competências pedagógicas, no entanto, são competências para o exercício de qualquer profissão.

No que tange aos dados diretamente ligados às competências pedagógicas para o exercício da docência, destacaram-se, nas respostas: elaborar atividades formativas; relacionar-se com o estudante; mediar a construção do conhecimento; comunicar-se; dominar teoria e prática; planejar o processo de ensino e aprendizagem; avaliar por competências; fazer uso da tecnologia; trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade, além de produzir materiais pedagógicos.

A competência que os professores mais se destacam no exercício da docência é saber “elaborar atividades formativas”, foram 34 professores (categoria 4 na subcategoria 1), o que representa 50% dos respondentes, argumentando que o principal motivo se deve às atividades que envolvem teoria com prática. Exemplificam o ensino com pesquisa e com extensão como um

diferencial da aula, para argumentar, fundamentar, exemplificar e exercitar a autonomia do estudante. No entanto, percebem que a diversidade no uso de estratégias e ambientes auxiliam também para ampliar a aprendizagem (resumo, fichamento, oralidade, debate, estudo de caso, palestras, laboratórios, música, artigos científicos em bases de dados *on-line*, visitas técnicas, consulta em sites genéricos e específicos, bem como materiais disponíveis na Universidade entre outros) e destacam que possuem facilidade em contextualizar o conhecimento trabalhado, de acordo com o campo de atuação profissional, por possuírem experiência profissional da profissão.

Outro destaque foi dado à competência de saber “relacionar-se com os estudantes”, foram 18 professores (categoria 4 na subcategoria 2) que destacaram as seguintes características, as quais garantem um bom relacionamento: empatia, bom humor, descontração, saber respeitar os estudantes na sua diversidade cultural, saber se colocar no lugar dos alunos, ter flexibilidade, abertura de troca, saber conversar com eles, flexibilidade, ter paciência, inteligência emocional, respeito, comprometimento, abertura para dialogar e escutar os estudantes, saber ouvir, ter paciência, gostar de se relacionar com pessoas, ter sensibilidade no contato com os estudantes. No entanto, também recomendam que o professor reconheça o perfil da turma e faça adequações de conteúdos, como também exerce a boa interlocução para envolver o estudante na aprendizagem.

“Mediar a construção do conhecimento” foi uma competência destaque apontada por 16 professores (categoria 4 na subcategoria 3), os quais justificaram o porquê: oportunizam o estudante a se corresponsabilizar pela formação profissional; assumem o papel de facilitadores do conhecimento e estimulam o raciocínio, visando a ampliar a visão de mundo dos estudantes; instigam os estudantes a conhecer mais sobre a profissão e áreas de atuação; são sensíveis às necessidades dos estudantes, possuem humildade para escutar; estimulam o estudante a pensar, dialogar, formar sua opinião; demonstram persistência e esforço para que todos aprendam; preocupam-se com a qualidade da formação do profissional; colocam-se numa posição de professores aprendizes, reconhecem que não sabem tudo; procuram interagir, dialogar e se comunicar constantemente com os estudantes, para ouvir e se aproximar das suas dificuldades, a favor da aprendizagem.

Referente à competência de “comunicar-se”, 14 professores (categoria 4 na subcategoria 4) se destacam nesta ação e argumentam que: possuem desenvoltura e facilidade de se comunicar; possuem um bom tom de voz, dinamismo na expressão corporal e clareza ao se comunicar; possuem explicação envolvente, comprometida com a profissão (apaixonada); utilizam várias formas de comunicação (oral e escrita, com exemplos, símbolos e imagens).

Foram 20% dos professores (categoria 4 na subcategoria 5) que argumentaram “dominar a teoria e a prática”, sendo a competência que mais se destacam, evidenciam o motivo do destaque

devido ao domínio do conteúdo que ministram; demonstram atualização sobre sua área de conhecimento; fazem relação da teoria com a prática de forma crítica e contextualizada; possuem vivência da prática profissional sobre o assunto trabalhado.

Sobre a competência “planejar o processo de ensino e aprendizagem”, foi destacada por 10 professores (categoria 4 na subcategoria 6), que atribuíram a importância a ato de: saber planejar, sistematizar, apresentar o roteiro aos estudantes, saber onde quer chegar; organização no Planejamento e na Execução das aulas.

Somente três professores (categoria 4 na subcategoria 7) abordaram a “avaliação por competência” como destaque e argumentaram que possuem satisfação em fazer diversos instrumentos de avaliação, com o intuito de realizar um raciocínio lógico, buscando associar a teoria a questões práticas da profissão, assim como fazer a avaliação processual.

As três competências que os professores menos se destacam são: “Fazer Uso da Tecnologia” (categoria 4 na subcategoria 8); “Trabalhar Integrado e Promover Interdisciplinaridade” (categoria 4 na subcategoria 9) e “Produzir Materiais Pedagógicos (categoria 4 na subcategoria 10).

Ao comparar essas 10 competências pedagógicas destacadas com as 12 competências pedagógicas fundamentais elencadas pelos Professores (no item 7.3), diagnosticou-se que 10 são convergentes e duas não foram mencionadas como competência destaque: diversificar os ambientes de aprendizagem e conhecer e investigar sobre o ensino, conforme pode-se verificar a seguir:

Tabela 16
Competências Pedagógicas em Destaque

Fundamentais (Item 7.3)	Destaque (desenvolvidas)
Elaborar atividades formativas	34
Relacionar-se com o estudante	18
Mediar a Construção do Conhecimento	16
Comunicar-se	14
Dominar Teoria e Prática	14
Planejar o processo de ensino e aprendizagem	10
Avaliar por Competências	3
Fazer uso da Tecnologia	2
Trabalhar integrado e Promover Interdisciplinaridade	2
Produzir materiais pedagógicos	1
Diversificar os ambientes de aprendizagem	0
Conhecer e investigar sobre o ensino	0

Os dados revelaram as competências pedagógicas que se destacaram, mas também mostram as competências pedagógicas que não se destacaram ou que pouco se destacam no exercício da

docência. Conclui-se que essas temáticas merecem atenção para analisar as necessidades de formação continuada para a docência universitária.

7.4 Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL

As Necessidades de Formação Continuada dos Professores da UNISUL foram extraídas das seguintes perguntas realizadas aos sujeitos da pesquisa – gestores: quais as necessidades de formação para o docente universitário implementar esse novo currículo da UNISUL? Professores: minhas "necessidades de formação pedagógica" são.

Antes de analisar as necessidades pedagógicas específicas de formação continuada para os professores, destaca-se que os sujeitos apontaram duas que dizem respeito diretamente às ações estratégicas e políticas da UNISUL. A primeira delas é sobre a Instituição valorizar a formação continuada pedagógica na carreira dos professores, como estratégia importante para o sucesso da implementação curricular. Destaca-se na fala de um gestor que os professores precisam ser estimulados, valorizados pela instituição, precisam encontrar perspectivas profissionais, pessoais para que eles se disponham a estudar e investir na carreira docente. A segunda está atrelada à necessidade de criar estratégias e envolver os professores na política de avaliação e acompanhamento da implementação dos PPCs, para verificar se realmente está havendo as mudanças almejadas nas práticas pedagógicas; um gestor enalteceu a importância do papel da Assistência Pedagógica como figura estratégica para catalisar as necessidades de formação dos professores. “(...) necessidade de acompanhamento permanente da prática pedagógica pela Assistência Pedagógica, para identificar as dificuldades de planejamento das certificações e a avaliação por competência, eixos estratégicos do novo modelo pedagógico” (EB).

Destacam-se as necessidades acima apontadas, tendo em vista que a maioria das IES, historicamente, não apresentam nos planos de carreira docente a valorização da formação continuada pedagógica, é uma ação pertinente que pode auxiliar no compromisso e na motivação da participação dos professores junto às ações de formação. No entanto, vale lembrar que independente de plano de carreira, é de responsabilidade da instituição ofertar formações continuadas para a profissão docente, e cabe ao professor aproveitar a oportunidade para desenvolver sua profissionalização docente. A necessidade de estratégias para acompanhar a implementação dos PPCs também impacta diretamente na formação continuada dos professores, no entanto, vale frisar sobre duas estratégias de trabalho já iniciadas pela instituição, a primeira é o trabalho da CPA, que tem avaliado o desenvolvimento das unidades de aprendizagem junto aos

estudantes semestralmente, e a segunda é o trabalho dos NDE dos Cursos, os quais avaliam semestralmente os PPCs junto à Coordenação do Curso. Contudo, são estratégias que precisam de aperfeiçoamento, tanto no âmbito metodológico quanto operacional, para garantir a participação dos sujeitos. Por último, concorda-se que a Assistência Pedagógica é uma ação estratégica institucional para ajudar a catalisar temas para as formações continuadas, mas compreende-se que o papel desse profissional deve ir além, rumo à reflexão com o professor sobre o fazer pedagógico e as necessidades de formação continuada de cada indivíduo.

No tocante à origem das necessidades de formação continuada dos professores, dois gestores (EE e EJ) afirmam que as necessidades devem emergir da nova estrutura curricular da UNISUL. O gestor EK acrescentou que o novo currículo da UNISUL tem provocado uma maior participação dos professores nas ações de formação continuada (PROFOCO), tendo em vista que muitos desconhecem a formação por competências e se sentem sensibilizados, provocados em querer compreender aquilo que precisa ser mudado. Enquanto isso, outro gestor (EH) trouxe a ideia que muitos professores ainda precisam ser sensibilizados para que percebam as suas necessidades de formação continuada.

Importante destacar que as necessidades de formação continuada, além de emergir do contexto curricular, não podem fugir aos contextos individuais de cada docente, os quais precisam também ser valorizados e trabalhados.

Especificamente sobre as necessidades pedagógicas de formação continuada, as respostas foram agrupadas por sentido aproximado e chegou-se a 11 necessidades (categoria 3 Gestores / categoria 5 Professores), sendo que seis foram semelhantes entre as respostas dos professores e gestores e cinco foram diferentes, apontadas apenas pelos professores. Conforme pode-se verificar a relação na tabela a seguir:

Tabela 17
Necessidades Pedagógicas de Formação Continuada

Eixo	Competências Pedagógicas	N.ºProfessores	N.ºGestores
CONVERGENTES	Qualificar as Atividades Formativas	34	2
	Atualizar a Teoria e a Prática	12	1
	Trabalhar Integrado e Promover Interdisciplinaridade	3	5
	Avaliar por Competências	12	2
	Estudar sobre o ensino	6	5
	Mediar a construção do conhecimento	1	2
DIVERGENTES	Fazer Pesquisa e Extensão*	13	0
	Relacionar-se com o Estudante	11	0

	Fazer Uso da Tecnologia	9	0
	Selecionar e Organizar Ambientes de Aprendizagem	4	0
	Comunicar-se	3	0
NÃO MENCIONADAS	Planejar o Processo de Ensino e Aprendizagem	-	-
	Produzir Materiais Pedagógicos	-	-

* Compreende-se que tal necessidade faz parte do desenvolvimento da competência pedagógica “elaborar atividades formativas”, sendo assim, também considerada como parte de uma competência pedagógica.

Ao analisar as necessidades de formação continuada relacionadas às competências pedagógicas elencadas pelos gestores e professores, chegou-se à constatação que não foram mencionadas por eles duas competências como necessidade de formação pedagógica: planejar o processo de ensino e aprendizagem e produzir materiais pedagógicos. No entanto, foi diagnosticado que ambas as competências são apontadas pelos professores como destaque na prática docente no item 7.3.1, o que pode justificar, em parte, não ter sido mencionada como uma necessidade de formação.

a) Necessidades Semelhantes

1) *Qualificar as Atividades Formativas*

Foram dois gestores que argumentaram a necessidade de qualificar as atividades formativas (categoria 3 na subcategoria 1) com a conotação da inovação, deram destaque que é uma necessidade fazer com que o professor participe mais do edital institucional “professor inovador”, o qual incentiva a prática do ensino com pesquisa e extensão. Um gestor (EG) argumentou que o Professor necessita ter uma postura mais aberta para o novo, no sentido de abrir mais espaço para o estudantes, de ser mais ousado nas suas práticas, ir além daquilo que tradicionalmente se faz, não ter medo de tentar algo novo, avançando na participação, reflexão criticidade dos estudantes.

Já outros professores, 48% (34) da amostra (categoria 5 na subcategoria 1), trouxeram a necessidade de haver mais formação continuada sobre a competência de elaborar atividades formativas, argumentam que os professores têm dificuldade de improvisação, falta de criatividade no planejamento das aulas, as quais são todas muito iguais. Com isso, detalharam as necessidades de formação continuada sobre essa competência para o professor aprender a: criar e propor soluções inovadoras; melhorar de uma maneira geral a didática pedagógica; diversificar a maneira de dar aula; desenvolver ensino com extensão e pesquisa e tornar as aulas mais dinâmicas.

A superação da necessidade de formação continuada apontada contribui para efetivar a competência pedagógica “elaborar atividades formativas” com o foco na inovação, tema que está em evidência nas políticas nacionais e institucional.

2) Atualizar a Teoria e a Prática

Um gestor (categoria 3 na subcategoria 2) apontou a necessidade de haver qualificação técnica na área, assim como no conteúdo, “(...) não dá para abrir mão de estudar o cálculo, o sujeito que ensina cálculo, ele tem que estar atualizado nas novidades da área do cálculo” (ED). Foram 12 os Professores (categoria 5 na subcategoria 2) que explicaram que para ter competência técnica e se qualificar na área na qual atua é imprescindível que o professor participe de eventos e leia periódicos qualificados da área, que é onde saem novidades, ou dando continuidade a seus estudos em nível de mestrado, doutorado e pós doutorado. Foi levantada a necessidade de ter o incentivo da instituição para que o professor tenha tempo para estudar e aprimorar o conhecimento técnico, como intuito de ampliar a qualidade das aulas. Compreende-se que o conhecimento é dinâmico, assim como o mercado de trabalho, tal necessidade contribui para o professor desenvolver a competência e “dominar a teoria e a prática”, essas necessitam de constante atualização.

3) Trabalhar Integrado e Promover Interdisciplinaridade

Foram cinco gestores (categoria 3 na subcategoria 3) e três professores (categoria 5 na subcategoria 3) que trouxeram a necessidade de os professores aprenderem a trabalhar em grupo, tendo em vista que a cultura profissional até o momento foi um trabalho individual, quando muitos demonstraram resistência e dificuldade em compartilhar saberes, socializar material e planejar conjuntamente, conforme afirmam os dois gestores a seguir citados:

Tem uma questão que é de comportamento do professor: aquilo “é meu”, aquela disciplina é “minha” e não querem discutir com os outros por receio de mostrar as suas fragilidades, ou não querer mesmo. Então, é necessário o professor se abrir mais, ter um comportamento de trabalhar mais no coletivo, essa é uma dificuldade (EG). A gente não desenvolveu habilidades, competências, a gente ainda não aprendeu a trabalhar coletivamente. É uma necessidade. A nossa atividade ainda é muito solitária em função da nossa experiência, em função do nosso conhecimento, que é de uma trajetória individual, e não de uma trajetória coletiva. Então, eu acho que essa é uma necessidade urgente (EA).

A necessidade de formação continuada para o Professor aprender a trabalhar mais integrado passa pela aprendizagem de ouvir os seus pares e socializar experiências, são ações simples que contribuem para que o Professor saia do seu isolamento e anonimato e amplie o seu olhar sobre a área de conhecimento, em especial do PPC. Um gestor (ED) defendeu a ideia que o professor precisa ter um olhar panorâmico sobre a área, que vai permitir com que ele faça um olhar relacional dos

conteúdos. Dessa forma, terá o professor mais elementos para subsidiar e promover a interdisciplinaridade, resultando numa aprendizagem mais sistêmica e com maior significado para o estudante.

Constata-se que essa necessidade apontada se intensifica com a implementação do novo PPI (UNISUL, 2015d), o qual requer que o professor planeje com os pares a certificação.

4) Avaliar por Competência

Outra necessidade urgente que envolve o trabalho docente é o da própria avaliação. Um gestor (categoria 3 na subcategoria 4) explanou a dificuldade que teve no processo de implementação da avaliação da primeira fase do PPC do curso, porque seus professores não sabiam o que avaliar, já que a avaliação por competências não se resume ao conteúdo acumulado, como faziam comumente. Perceberam que tinham o registro da avaliação do conteúdo, porém, faltaram os registros da aprendizagem das habilidades, das estratégias e das atividades que pudessem refletir as competências desenvolvidas.

Outros 12 professores (categoria 5 na subcategoria 4) também reconhecem essa necessidade de formação, ao argumentarem a necessidade de aprofundar e aperfeiçoar seus conhecimentos sobre a forma de avaliar por competências, e dão destaque para a ampliação dos métodos, das formas, das ferramentas e para a diversidade dos instrumentos de avaliação, com o intuito de querer qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Reconhecem que precisam aprender a fazer critérios de avaliação para avaliar as competências. E lançam a inquietação que desejam aprender a avaliar o crescimento do estudante em uma disciplina teórica e prática.

Sendo assim, vê-se que a necessidade de formação continuada sobre avaliação por competências é premente, tendo em vista que o processo de avaliar é complexo e trabalhoso e leva em consideração todas as referências possíveis da trajetória da aprendizagem, desde o conteúdo, as habilidades apresentadas pelos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas até a bagagem cultural apresentada por eles sobre a visão crítica do mundo.

5) Estudar sobre o Ensino Superior

Foram cinco gestores (categoria 3 na subcategoria 4) e seis professores (categoria 5 na subcategoria 5) que argumentaram a necessidade de conhecerem e investigarem mais sobre o ensino superior que produzem. Trouxeram como destaque o ato de estudar mais sobre pedagogia do ensino superior, tendo em vista que nos programas de mestrado e doutorado tiveram pouca carga horária de formação sobre a docência na universidade.

Na visão de um gestor (EH), a necessidade surge do cotidiano, na dificuldade do professor iniciar e persistir na implementação das mudanças pedagógicas, tendo em vista que muitos desistem nos primeiros obstáculos e voltam a fazer o tradicional. De acordo com dois professores, o motivo da desistência da mudança pode estar na falta de sustentação teórica do professor sobre o ato de ensinar e aprender.

Um gestor (EH) e três professores (Q15, Q44 e Q45) apontaram o ato de estudar e compreender sobre as competências pedagógicas para ser professor universitário, como uma necessidade de formação continuada, tendo em vista que sentem falta de conhecimento para discutir a aplicabilidade das teorias da educação na prática docente. Argumentam que os professores precisam de subsídio para aprenderem a agir com conhecimento sobre as necessidades de realizar uma aprendizagem mais significativa, frente à necessidade de colocar em prática a formação por competência, frente à nova abordagem de criar ambientes de aprendizagem e às novas técnicas e métodos para deixar o estudante mais ativo no processo de aprendizagem.

Em suma, a necessidade do ato de estudar e de se ter formação pedagógica sobre o exercício da docência é imprescindível, pois vem a contribuir para o desenvolvimento da competência “Conhecer e investigar sobre o ensino”. Na busca da superação dessa necessidade de conhecer mais sobre as competências pedagógicas que envolvem o exercício da docência, poderá despertar no professor a curiosidade de investigar sobre sua prática e socializar seus conhecimentos por meio de publicações.

6) Mediar a Construção do Conhecimento

Tal competência é evidenciada por dois gestores (categoria 3 na subcategoria 5) e um professor (categoria 5 na subcategoria 6). Foi levantada a ideia (EA) que para mediar a construção do conhecimento o professor, além de planejar a atividade articulada com o ambiente de aprendizagem, deve se colocar na situação de aprendiz, ou seja, fazer junto com o estudante, para que possa analisar, refletir e orientar as tomadas de decisões e resoluções de problemas, com conhecimento de causa.

No entanto, EC aponta que existe um baixo comprometimento do docente com a aprendizagem do estudante em desenvolver habilidades profissionais, tendo em vista que o método centrado no conteúdo ainda é o que prevalece e não garante a aprendizagem para o exercício da vida profissional, conforme justifica:

Eu não posso simplesmente fazer de conta que o estudante aprende e eu ensino, porque aqui (no ensino superior) ele vai ter uma profissão, vai estar certificado. Então, se a pessoa não sabe pesar e medir um adulto como que ele vai ser um nutricionista? (EC).

O gestor chama a atenção que para mediar a construção do conhecimento deve existir o compromisso em desenvolver competências profissionais, que vão além do conteúdo, dando ênfase no foco do exercício das habilidades. O ato de mediar a construção do conhecimento convida o professor a sair do centro da aprendizagem e a deixar de ser apenas o professor conteudista, aquele que está preocupado apenas em ministrar a disciplina, passar o conteúdo e ser um *expert* na elaboração e planejamento de atividades e no relacionamento humano. Nesse sentido, o professor deve se perguntar: “Eu domino o conteúdo, mas como eu vou trabalhar isso para que o aluno aprenda?” A resposta, a meu ver, deve caminhar para ações que venham a gerar autonomia e colocar o estudante como protagonista no centro do processo de ensino e aprendizagem (Q67).

Importante ressaltar que apesar de ter tido apenas dois gestores e um professor que argumentaram a necessidade de formação continuada para desenvolver a competência “mediar a construção do conhecimento”, analisou-se que 16 professores (categoria 4 na subcategoria 3) justificaram que se sobressaem frente a essa competência, porém, cinco gestores e 32 professores legitimam isso como importante para o exercício da docência (item 7.3).

b) Necessidades Diferentes

1) *Fazer Pesquisa e Extensão*

Foram 13 professores (categoria 5 na subcategoria 7) que argumentaram a necessidade de fazer pesquisa e extensão. Interpreta-se que essa necessidade, em um primeiro momento, aparece como uma exigência institucional, tendo em vista que os professores sentem-se cobrados em atender a implementação dos novos PPCs; em provar que são capazes, em apresentar projetos que atendam a expectativa de participação nos editais de pesquisa e extensão; e também a atender as exigências dos critérios das avaliações externas, demonstrando produção em seus *curriculum vitae*. No entanto, para atender a essas expectativas institucionais, do professor fazer pesquisa e extensão, a instituição tem que superar o limite do regime de trabalho dos professores, os quais grande parte são horistas ou com tempo parcial dedicados a elaborarem aulas. Conforme constata-se no relato de um professor: “Gostaria de ter tempo para pensar mais, fazer menos aulas e fazer pesquisa”(Q20).

Identifiquei também, na análise dos dados, a falta de conhecimento de alguns professores sobre o fazer pesquisa e extensão, os quais relatam o desejo de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre a estatística para pesquisa; de saber operar a Plataforma Brasil, ligada ao comitê de ética; de aprender a interpretar editais e saber elaborar bons projetos; de adquirir prática com a pesquisa e a

extensão e de serem reconhecidos pela instituição como pesquisadores e extensionistas, além da docência.

Conclui-se que a necessidade de formação continuada apresentada esteve ligada ao sentimento de auto/cobrança institucional e de anseio de qualificar o currículo profissional. Verifica-se que, quando bem trabalhada, terá muito a auxiliar no desenvolvimento da competência ‘elaborar atividades formativas’, a qual exige do professor conhecimentos sobre o ensino com pesquisa e extensão.

2) Relacionar-se com o Estudante

Foram 11 professores (categoria 5 na subcategoria 8) que apresentaram a necessidade de formação continuada sobre o tema relacionamento com os estudantes. Argumentaram a dificuldade em dar limites aos estudantes para respeitarem o tempo do intervalo das aulas, enfatizam que precisam ter mais domínio de turma (Q60); outro obstáculo foi trabalhar com a diversidade e os níveis de aprendizagem dos estudantes, destacam que é imprescindível reconhecer as fragilidades e as necessidades dos estudantes para se aproximar da individualidade de cada um e adaptar formas de aprendizagem (Q33); outro problema é tornar as aulas mais dinâmicas, participativas, criativas e leves, tendo em vista que reconhecem a necessidade de envolver mais os estudantes nas atividades da aula (Q54 e Q56).

Ao analisar os dados apontados verifica-se que o professor faz uma autoavaliação interessante das limitações e dificuldades que implicam no processo do relacionamento com os estudantes frente ao ensino e aprendizagem. Destaca-se a importância de conhecerem seus estudantes e de serem os responsáveis de criarem estratégias para envolverem os estudantes na aula, são características essenciais para o fazer docente e alcançar sucesso na aprendizagem. Independente de como se comporte o estudante, é fundamental que o professor se importe com ele, pois todos são importantes. O desafio do professor está fazer com que todos aprendam, para isso, é necessário reconhecer necessidades e habilidades dos estudantes, para propor atividades que estimulem a aprendizagem significativa, são ações que tendem a ampliar o sucesso interpessoal no ambiente de aprendizagem.

Sendo assim, o exercício da docência preconiza a competência pedagógica de também cuidar das relações com outro, ajudar a desenvolver confiança dos estudantes na sua capacidade de aprender e a conviver em grupo.

No entanto, foi observado que nas respostas não apareceram necessidades relacionadas ao melhoramento do comportamento atitudinal dos professores para se relacionar com seus estudantes. Pode-se destacar que os principais problemas apontados pelos estudantes no cotidiano do atendimento da Assistência Pedagógica, os quais são os motivos que geram conflitos no

relacionamento, são: o professor que não abre espaço para dialogar e não valoriza a fala dos estudantes, colocando-se numa posição de detentor exclusivo do saber; o professor que chama atenção do estudante em público e gera constrangimento e distanciamento, prejudicando a aprendizagem; o professor que altera a voz, perde o controle, insulta e desrespeita os estudantes; o professor que não cumpre com suas responsabilidades quanto a horários, prazos, frequência e organização com as aulas.

Apesar de os professores não apontarem como necessidade melhorar seu desempenho de competências atitudinais para se relacionarem com os estudantes, eles reconhecem que é uma competência importante, a qual foi mencionada no item das competências pedagógicas.

Em suma, a necessidade apontada convida o professor a superar o individualismo e a superficialidade das relações para investir numa relação sincera e comprometida com o desenvolvimento humano.

3) Fazer Uso da Tecnologia

Foram nove os professores (Categoria 5 na subcategoria 9) que destacaram fazer uso da tecnologia como uma necessidade de formação continuada. Alguns deram significado para a tecnologia como recurso, demonstraram a necessidade de aprender a usar ou fazer mais uso de salas virtuais, mídias diversas, *softwares* e celular em aula (Q4, Q20, Q24 e Q61). Admitem a falta de conhecimento que possuem para fazer uso das ferramentas tecnológicas, no entanto, reconhecem o uso da tecnologia como sinônimo de inovação para o processo de aprendizagem (Q5, Q7 e Q61).

Outra ideia apontada dentro das necessidades diz respeito a fazer uso da tecnologia para acompanhar o perfil dos estudantes do ensino superior que apresentam outras formas de se relacionar, produzir e socializar conhecimento por meio da tecnologia. Os professores se veem na necessidade de se atualizarem para não correrem o risco de se distanciarem dos estudantes e se tornarem desinteressantes (Q39). No entanto, muitos professores ainda resistem, uma por não saberem incluir o uso dos computadores e dos celulares nas suas aulas, outra por recusarem em fazer uso, pois compreendem que a tecnologia atrapalha, os estudantes se distraem e perdem o foco da atividade, quando utilizam o computador e o celular.

Ao refletir sobre a pergunta: “como trabalhar com o estudante tecnologizado?” (Q43), os professores devem assumir o desafio de buscarem respostas de como aproveitar os recursos tecnológicos de forma mais produtiva e interessante (significativa) para os acadêmicos e a aprendizagem. Sendo assim, os professores poderão potencializar o desenvolvimento da competência em saber fazer uso da tecnologia e transformá-la em destaque no seu fazer pedagógico.

4) Selecionar e Organizar Ambientes de Aprendizagem

Foram no total quatro professores (Categoria 5 na subcategoria 10) que trouxeram como tema a necessidade de selecionar e organizar ambientes de aprendizagem para trabalhar na formação continuada.

Reconheceram a importância de aproximar o processo de ensino e aprendizagem do campo de atuação profissional e do mercado de trabalho (Q37 e Q58). Assumem a relevância de levar o estudante para outros ambientes de aprendizagem fora da universidade, por meio de visitas técnicas, estudos de campo, coleta de dados, entrevistas, observações, entre outras que venham a tornar a aprendizagem mais significativa.

Internamente, os professores assumem seu desconhecimento sobre os ambientes de aprendizagem da UNISUL, incluindo os projetos de pesquisa e extensão e os laboratórios disponíveis na universidade.

Os indicadores apresentados sobre a importância de potencializar os ambientes de aprendizagem do campo profissional, assim como fazer uso dos ambientes de aprendizagem previstos nos projetos de pesquisa e extensão (Q46), são imprescindíveis para qualificar o ensino, tendo em vista que a universidade ainda mostra-se distante dos problemas sociais, por isso, muito a integrar o ensino com pesquisa e extensão.

Ao cruzar os dados coletados sobre a temática “selecionar e organizar ambientes de aprendizagem”, observa-se que quatro professores percebem como uma necessidade, outros quatro professores e um gestor reconhecem como uma importante competência pedagógica do exercício da docência, mas nenhum dos 70 professores apontaram tal competência/necessidade como desenvolvida ou como destaque da sua ação docente. Sendo assim, essa necessidade mostra-se como prioridade no contexto pesquisado.

5) Comunicar-se

Foram 3 professores (Categoria 5 na subcategoria 11) que apresentaram o conhecimento e a habilidade de comunicar-se como uma necessidade de formação continuada. A ênfase foi para a oratória, demonstram interesse em aprender a utilizar a voz de forma saudável para melhorar a comunicação oral e despertar motivação em seus interlocutores/estudantes (Q25, Q48 e Q65).

Pode-se entender que o destaque que os professores deram para a comunicação oral tem muita relação com a compreensão do ato de palestrar, aquele que assume a responsabilidade e privilegia o recurso da oratória como única forma de ministrar a aula. No entanto, a compreensão pode levar também para o ato de dialogar com o outro, quando aponta a motivação e o estímulo

como preocupação do professor em envolver os estudantes no ato da comunicação. No contexto atual do Currículo da UNISUL, compreende-se que a habilidade da mediar o conhecimento em forma de diálogo assume uma papel preponderante, muito mais que as aulas magistrais tradicionais.

Importante retomar que apesar de serem poucos os professores que colocaram essa necessidade de formação continuada em evidência, 27 (Item 7.3) reconhecem o saber comunicar-se como uma competência pedagógica importante para o exercício da docência; outros 14 professores (categoria 4 na subcategoria 4) afirmam que essa é uma ação a qual já dominam e se destacam na profissão.

Em suma, pode-se dizer que as necessidades pedagógicas de formação continuada são resultantes de expectativas, desejos e aspirações, e também de dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional. Pode-se analisar que as necessidades estão diretamente relacionadas ao contexto da mudança curricular que vivem na instituição. No entanto, para que tudo isso faça sentido para o professor, o desafio da instituição é realizar estratégias de formação as quais vão além da reprodução dos interesses da instituição para então fomentar uma “formação emancipatória e crítica, preparando o professor para ser agente de mudança e intervir ativamente na sua própria profissionalidade, seguindo os interesses internos do formando” (Rodrigues, 2006, p. 423).

7.5 Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL

A categoria “Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL foi extraída das seguintes perguntas realizadas aos sujeitos da pesquisa – gestores: Qual a contribuição do programa de formação continuada da UNISUL para ajudar a suprir essas necessidades de formação apontadas? Professores: Para ajudar suprir as minhas necessidades de formação pedagógica, o "Programa de Formação Continuada da Universidade" poderia.

Vale destacar que ao agrupar as respostas por sentido aproximado, houve seis ações elencadas, sendo que três foram convergentes entre os gestores e os professores e três foram divergentes, conforme pode-se verificar na tabela a seguir:

Tabela 18

Ações para o Programa de Formação Continuada da UNISUL

Ações	Professores	Gestores
1 – Qualificar e Ampliar as Estratégias do PROFOCO	36	8

2 - Ampliar a Participação dos Professores	9	5
3 - Rever o Calendário da Oferta	3	1
4 - Atender as Necessidades Pedagógica dos Professores	43	-
5 - Rever a Concepção do PROFOCO	-	3
6 - Contribuir para o Currículo dos Professores	-	1

ACÇÃO 1- Qualificar e Ampliar as Estratégias do PROFOCO

Foram oito gestores (Categoria 3 na subcategoria 1) e 36 Professores (Categoria 6 na subcategoria 1) que trouxeram sugestões de ações para qualificar e ampliar as estratégias do PROFOCO:

- a) Construir espaços para a troca de experiências e socialização das práticas entre os professores;
- b) Apresentar estudos de caso para discutir entre os professores;
- c) Atender as necessidades de formação dos docentes;
- d) Fazer formação dentro das reuniões de congregação;
- e) Realizar formação com os formadores;
- f) Trabalhar com grupos menores de professores para as atividades;
- g) Fazer relação teoria e prática; “(...) o PROFOCO poderia resgatar as questões conceituais e aproximá-las às práticas do dia a dia do professor” . Realizar formações aliadas às atividades do professor para favorecer o conhecimento do estudante;
- h) Realizar a conferência de abertura sobre determinado tema e continuar a discussão e aprofundamento do tema estudado ao longo do semestre. Criar módulos sobre as temáticas do PROFOCO para sair da superficialidade e do acúmulo de informações. Os temas precisam ser mais pontuais e aprofundados com aplicabilidade nas aulas;
- i) Realizar roda de leitura com debate;
- j) Proporcionar grupo de estudo sobre temas pedagógicos com finalidade de publicar artigos sobre a docência universitária;
- k) Promover troca e indicação de livros;
- l) Realizar atividades híbridas, potencializar a formação continuada nas salas virtuais;
- m) Realizar audiência acadêmica para levantar os temas e necessidades de formação dos professores;
- n) Realizar visitas guiadas na universidade, para os professores potencializarem outros ambientes de aprendizagem;

- o) Ter um espaço virtual para os professores trocarem suas práticas, a exemplo dos vídeos das metodologias ativas;
- p) Ter um plantão pedagógico permanente na sala dos professores, para atendimento individual com os Assistentes Pedagógicos;
- q) Realizar exercícios (estudo de caso, resolução de problemas) sobre os temas pedagógicos orientados pelos Assistentes Pedagógicos;
- r) Ter um espaço com sugestões de materiais pedagógicos que o professor possa fazer uso (midiateca) como: vídeos das palestras dos PROFOCOS, orientações para seminários, dinâmicas de grupo, entre outros;
- s) Realizar formação continuada por meio de visita a outras universidades (viagens de estudo);
- t) Reeditar atividades que são bem avaliadas pelos professores;
- u) Usar metodologias ativas para executar as atividades;
- v) Trazer para a programação novidades da área educacional de outros países e universidades, com intelectuais da área da educação;
- w) Oportunizar espaços de formação, respeitando o tempo de docência de cada professor;

Dessa forma, vê-se que as ações propostas pelos gestores e professores sobre as estratégias para o PROFOCO são pertinentes e que existe um apelo bem claro para se ouvir o docente, sobre suas necessidades, experiências e sugestões, afim de serem o centro da formação continuada. Além disso,, sobre a ordem metodológica foi sugerido: ampliar os espaços de formação para as reuniões de congregação; realizar formação com os formadores; trabalhar em pequenos grupos de professores; desenvolver atividades que materializem a teoria na prática; criar estratégias que aprofundem os temas estudados, em períodos mais alargados.

Essas são ações que, segundo os estudos de Cunha (2014), podem se aproximar do modelo parcial de descentralização com controle das ações - são processos de formação diversificados que atendem aos interesses e necessidades do grupo, reconhecendo os professores como portadores de saberes e que a formação precisa ser compartilhada. No entanto, para fazer parte desse grupo outra estratégia, vê-se a necessidade de haver um acompanhamento das ações desenvolvidas para se compreender o impacto da formação, assim como haver a socialização dos dados referente às experiências de formação.

AÇÃO 2 - Ampliar a Participação dos Professores

Foram cinco gestores (Categoria 4 na subcategoria 2) que trouxeram o problema do PROFOCO com relação à falta de participação do professor. Uma sugestão apontada é implementar mecanismos institucionais efetivos os quais obriguem o professor a participar das ações de formação continuada da UNISUL, ou seja, do PROFOCO. Sendo assim, sugeriram que o professor deveria comprovar, semestralmente, com determinada carga horária, mesmo que mínima, de participação nas atividades do Programa, como compromisso de formação (EB). Para que essa sugestão torne-se operacional, outro gestor apontou que é preciso rever o quadro da quantidade de professores horistas, pois não só a UNISUL que trabalha com essa contratação horista, isso pode levar, em alguns casos, o profissional a não ter um comprometimento com a instituição (EK). Esse tempo reduzido de dedicação para a docência compromete a participação dos professores nas ações de formação continuada.

Outros três professores (Categoria 6 na subcategoria 2) também integram esse pensamento e sugeriram que, para garantir a participação dos professores, a instituição deverá tomar dois procedimentos: 1) exigir um mínimo de horas por semestre para que o professor participe do PROFOCO; 2) valorizar as atividades de formação continuada dentro do plano de cargos de salários da UNISUL.

Outra ação sugerida para aumentar a participação diz respeito a conhecer as necessidades de formação continuada dos professores para criar estratégias mais eficazes nesse contexto. Conforme afirma o gestor:

A programação precisa ser atraente para os professores. Eu tenho que ir até os professores verificar e medir se é atraente. (...) porém, em nenhum momento nós medimos a febre do PROFOCO para saber se eles queriam isso ou não. (...) primeiro nós devemos buscar junto aos docentes quais são as suas necessidades de formação (EG).

Esse ponto de reconhecer as necessidades do professor é crucial para o significado, o envolvimento e o êxito da formação continuada, tendo em vista que quando isso não acontece, o resultado é desastroso, conforme pode-se verificar:

o PROFOCO acaba sendo sempre muito igual (...) a gente vai chegar lá, vai ouvir, muitas vezes você não tem espaço para falar, porque às vezes “não dá tempo”, ou chega lá e os professores não abrem a boca, a gente reclama do aluno, mas fazemos igualzinho. Ninguém pergunta nada e não participa (EC).

Esse depoimento reflete a falta de interesse e envolvimento dos professores, aponta para o vazio de sentido que encontram nas formações, pois não se sentem provocados a participar e a problematizar o seu fazer docente. Afirmam também que a falta de participação de alguns professores se dá pelo vazio de sentido que os docentes sentem na formação continuada (EC). Essa

compreensão é comum de acontecer, principalmente quando o profissional não se vê na profissão docente.

Voltando ao mérito das necessidades, é preciso a instituição se comprometer em criar estratégias que venham a diagnosticar as necessidades de formação pedagógica junto aos professores. No entanto, os gestores chamam a atenção que é preciso pensar em estratégias eficazes:

(...) temos que saber como perguntar para o professor, para que ele consiga dizer as suas mazelas e nos informe sobre as suas fraquezas, sobre os seus pontos fracos, suas lacunas, sobre as suas barreiras, sobre as suas dificuldades, sem que se sinta ofendido, ou sem que tenha milindres para com isso (EG).

Referente às estratégias de captação das necessidades, o mesmo gestor apontou como sugestão a pesquisa orientada, ou seja, conduzir a pesquisa para as temáticas do PPI: competências, atividades formativas, entre outros. O momento é oportuno, tendo em vista que os Professores se mostram sensibilizados para a implementação do novo currículo (EK).

As estratégias apontadas pelos gestores e professores para aumentar a participação dos professores nas ações de formação continuada são válidas, tendo em vista que contemplam: a necessidade de se ter mais professores com tempo integral na instituição, para que possam se dedicar à profissão docente; é necessário uma política institucional que garanta a participação de todos os professores, além da obrigatoriedade mencionada, percebe-se também a valorização da formação continuada junto ao plano de cargos e salários da instituição, como uma estratégia de motivação para participação; e, por último, como a estratégia mais importante, a instituição ter a preocupação de captar as necessidades de formação dos professores e criar estratégias eficazes para envolvê-los na superação dessas.

Destaca-se que apesar de os professores proporem várias estratégias para a instituição aumentar a participação deles no PROFOCO, outros seis se autoavaliaram, reconhecendo que não participam porque não priorizam tempo para as ações propostas pelo PROFOCO; não criam estratégias para suprir suas necessidades pedagógicas; não conseguem conciliar os horários e o local da oferta do PROFOCO com sua vida pessoal. Entretanto, reconhecem que muitas atividades do PROFOCO foram úteis, de qualidade e que ajudaram a qualificar e mudar sua prática docente, por isso é importante participar.

AÇÃO 3 - Rever o Calendário da Oferta

Foi um gestor (Categoria 4 na subcategoria 3) que apontou a necessidade de rever o calendário de oferta do PROFOCO. Argumentou que a formação continuada precisa deixar de ser uma atividade específica em calendário institucional, ou seja, programada para um determinado momento da vida acadêmica (EA). Sugeriu ainda que essa formação seja inserida no cotidiano dos professores, como apoio institucional nos momentos em que for necessário fazer um debate, uma discussão ou uma avaliação pedagógica junto aos professores.

Já outros três professores (Categoria 6 na subcategoria 3), que também julgam necessário essa ação, apontaram as seguintes sugestões: diversificar o período de oferta e os espaços para que todas as unidades geográficas da UNISUL possam participar; rever a oferta do PROFOCO em julho, tendo em vista que é um período o qual todos estão exaustos; sugerem que a instituição apresente a programação anual do PROFOCO durante as reuniões de congregação em fevereiro, para que possam se programar antecipadamente e se organizar para participar.

Destaca que a própria LDB/96 permite que as instituições de ensino superior criem propostas criativas para inserir a formação continuada durante o ano, tendo em vista que preconiza a exigência de ter o funcionamento de duzentos dias letivos, isso não significa que são apenas aulas. Sendo assim, reforça a sugestão de um gestor que diz que é possível pensar em um outro modelo de organização das ações que atravesse os semestres incluindo o PROFOCO ao longo do processo, contribuindo na formação dos estudantes e, portanto, dos professores, com um conjunto de atividades regulares (EA).

Nesse sentido, é oportuno recuperar o programa de formação continuada “de par em par” da Universidade do Porto, que foi mencionado no capítulo II, tendo em vista que é uma formação ao longo do semestre, acontece em serviço, a qual investiga os problemas da prática docente e das aprendizagens dos estudantes, buscando criar ações e avaliar os seus efeitos.

AÇÃO 4 – Atender as Necessidades Pedagógicas dos Professores

Foram 43 professores (Categoria 6 na subcategoria 4) que defenderam a ação que o PROFOCO precisa atender às necessidades de formação pedagógica dos professores e apontaram como primordiais: elaborar atividades formativas; relacionar-se com os estudantes; fazer pesquisa e extensão; avaliar por competências; saber trabalhar integrado; fazer uso da tecnologia; comunicar-se; conhecer e investigar sobre o ensino; e participar da elaboração de Projeto Pedagógico de Curso.

a) *Elaborar atividades formativas* – referente a essa necessidade, 13 professores sugerem que seja trabalhado o ensino com pesquisa e extensão numa perspectiva mais prática; necessitam conhecer

- outras formas de metodologias de aprendizagem que envolvam os estudantes, para que participem mais das aulas. Reconhecem também que necessitam aprender mais sobre didática.
- b) *Relacionar-se com os estudantes* – nove professores indicam a necessidade de abordar esse tema nas formações, desejam aprender a lidar com o estudante da contemporaneidade; compreender como o estudante aprende; conhecer as experiências positivas de atividades que deram certo e trouxeram resultados de motivação e interação entre professores e estudantes; oficinas de relacionamento professor e aluno sobre formas de aprender.
 - c) *Fazer pesquisa e extensão* – nove professores argumentam a necessidade de trabalhar tal tema nas atividades de formação e apresentam como proposta: ter oficinas sobre base de dados e estatística para pesquisa; envolver os professores em captação de editais externos; ter apoio para escrever artigos e análises dos resultados da pesquisa; oficinas para orientar a elaboração de projetos de extensão; troca de experiência entre os professores para socialização dos projetos de pesquisa e extensão de sucesso; fortalecer os grupos de pesquisa na instituição.
 - d) *Avaliar por competência* – no total foram cinco professores que necessitam aprender novos instrumentos e formas para avaliar competências.
 - e) *Saber trabalhar integrado* – cinco professores argumentaram a necessidade de trabalhar no coletivo/ integrado por certificação, com o intuito de ampliar a atuação interdisciplinar, trocar experiência e aprender com o outro.
 - f) *Fazer uso da tecnologia* – três professores indicaram que precisam trabalhar melhor as ferramentas tecnológicas, aliando as necessidades da unidade de aprendizagem.
 - g) *Comunicar-se* – 2 professores expressaram a necessidade de aprender a se comunicar, deram ênfase à oratória.
 - h) *Conhecer e investigar sobre o ensino* – somente dois professores sugerem trabalhar no PROFOCO as teorias pedagógicas para a prática docente.
 - i) *Participar da elaboração de Projeto Pedagógico de Curso* – apenas um professor aludiu sobre a necessidade de ter espaço e fóruns para os professores discutirem sobre a implantação dos Projetos Pedagógicos.

Frente as essas necessidades apontadas, é possível o PROFOCO fundamentar a tomada de decisão para planejar e executar atividades de formação continuada, tendo em vista que o conhecimento das necessidades de formação do professor pelo próprio professor é uma das condições primordiais para a sensibilizá-lo a fazer parte das atividades de formação continuada.

AÇÃO 5 – Rever a Concepção do PROFOCO

No total, três gestores (Categoria 4 na subcategoria 4) reforçaram a necessidade de rever a forma como é pensado o PROFOCO, julgam que é de forma tradicional, com enfoque técnico. Justificam suas opiniões quando relatam que a atividade é pensada por um pequeno grupo, um comitê institucional, que buscam atender na programação do evento as necessidades da instituição e dos professores. No entanto, captam as necessidades de formação das ações estratégicas da instituição, junto aos coordenadores de curso e nos PROFOCO anteriores (ED).

Entende-se que essa é uma característica centralizadora da instituição, em lançar atividades de formação continuada que não consultam os seus professores, os quais deveriam ser os protagonistas dessa ação.

Outra característica apontada pelos gestores diz respeito ao conteúdo da programação das atividades de formação continuada, são muitas atividades tecnocráticas, que acabam fazendo o professor entender que ele está ali para aprender uma determinada operacionalidade (EA). Essa linha de formação tecnicista dificulta a profissionalização docente, cria-se o imaginário que basta ter técnicas para ensinar, essa formação se distancia da compreensão defendida por Schon (2000), sobre a importância de formar um profissional/ professor reflexivo, o qual analisa o contexto da sua prática. No entanto, uma formação de qualidade vai além da técnica e da reflexão, em concordância com Giroux (1997) e Contreras (2002), é preciso formar um professor que seja um intelectual crítico com espírito transformador, que assuma responsabilidades no planejamento e na execução do currículo, decidindo junto com seus pares qual a sociedade que desejam contribuir para formar.

Apesar do PROFOCO ter uma história consolidada na UNISUL, em termos de profissionalização pedagógica, as características acima levantadas, de ações centralizadoras e de um modelo tecnicista, reforçam a compreensão do gestor EC, “o programa é muito tradicional” e precisa rever sua prática para de fato contribuir na profissionalização docente a qual sensibilize e envolva o professor numa formação de qualidade.

AÇÃO 6– Contribuir para o Currículo dos Professores

Um gestor (Categoria 4 na subcategoria 5) argumentou que o programa de formação continuada é uma oportunidade para o docente se qualificar de forma gratuita, e se bem aproveitado poderá levar para a vida toda dentro do seu currículo profissional. Sendo que essa ação de qualificar

o currículo dos professores passa pela ação de certificá-los pela participação nas atividades; assim como reconhecer e valorizar seus conhecimentos como formadores dos seus pares.

No entanto, independente de certificar, o professor soma um conhecimento pedagógico, advindo das formações, que ao longo do tempo adquire uma *expertise*, caracterizando a profissão (EG). No entanto, sobre esse item, compreendo que ainda temos que avançar na produção do conhecimento, pois não basta o professor trocar experiência e refletir sobre sua prática se não conhecer, estudar e investigar sobre ela. Percebo que para avançar nesse item, precisamos oportunizar formações e espaços para publicação, para socializar as práticas, em forma de vídeos, anais, periódicos, eventos, entre outros existentes na instituição.

Essa ação vem contribuir para desenvolver a competência pedagógica “conhecer e investigar sobre o ensino”, isso é uma competência mais complexa, tendo em vista que o professor se dispõe a ler, estudar e analisar sobre a pedagogia universitária que produz.

7.6 Outras Ações de Formação Continuada

Para analisar a categoria “Outras Ações de Formação Continuada”, foi questionado aos professores: Além do Programa de Formação Continuada, que ‘outras ações’ são importantes para qualificar os espaços de formação continuada dos professores universitários?

Entre as respostas apontadas, foram elencadas 13 outras ações de formação continuada, das quais pode-se verificar o agrupamento a seguir, com o número de respondentes.

Tabela 19
Outras Ações de Formação Continuada

Ações	N.º de Professores
1) Trocar Experiência com os Pares	23
2) Orientar Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio	16
3) Fazer metrado, Doutorado e Pós-doutorado	14
4) Participar de Eventos	12
5) Fazer Pesquisa e Extensão	12
6) Aprender com o Estudante	12
7) Ser Autodidata	8
8) Ser atendido pela Assessoria Pedagógica	8
9) Atuar na Modalidade a Distância	5
10) Trabalhar com Monitoria	4
11) Participar das Reuniões de Congregação	4
12) Ministrar Disciplina/ Unidade de Aprendizagem em Diferentes Cursos	3
13) Atuar no Campo Profissional	2

1) *Trocar Experiência com os Pares* - 23 professores argumentaram que aprenderam com seus pares, sendo esses nomeados como outros professores e profissionais da área de formação e/ou atuação. A troca de experiências com os pares acontece nos espaços formais e informais: intervalos das aulas na sala dos professores ou na cantina, outras universidades que atuam, reuniões, conversas informais nos corredores da universidade, alocação na mesma unidade de aprendizagem, que provoca o trabalho em equipe e integrado.

2) *Orientar Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio* –16 professores apontaram essa ação como espaço de formação, tendo em vista que exige do professor conhecimento teórico e prático para orientar os estudantes no TCC e no estágio. Também, para participar de bancas de defesa de TCC, o professor sente necessidade de pesquisar e estudar sobre os temas e estudos de caso vigentes. Como o professor está em contato com estudantes das últimas fases e com profissionais da área, argumentam também que aprendem com eles. Essa ação, além de atualizar a teoria e a prática do campo profissional e aprender com os pares, qualifica a competência de relacionamento com os estudantes e o ato de mediar a construção do conhecimento, tendo em vista que o professor, no ato de orientar e avaliar o processo de aprendizagem do estudante, aproxima-se das dificuldades e das descobertas, tendo a oportunidade de reconhecer as necessidades do seu estudante e compreender como ele aprende.

3) *Fazer Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado* - foram 14 professores que trouxeram os Cursos de Mestrado e Doutorado como espaços de formação continuada. No entanto, levantam a observação da necessidade de haver incentivo de liberação do trabalho de forma remunerada para continuarem seus estudos. Argumentam que é importante ter um incentivo financeiro ou de carreira para motivar o professor a qualificar sua formação.

4) *Participar de Eventos* - 12 professores trouxeram as palestras, os simpósios, fóruns, seminários, congressos e cursos de aperfeiçoamento como espaços para aprender coisas novas, ouvir pessoas e experiências diferentes, os quais ajudam a revigorar sua formação.

5) *Fazer Pesquisa e Extensão* –12 professores justificaram como outros espaços de formação a participação em grupos de pesquisa, em editais, projetos e programas de extensão e de pesquisa. São espaços consolidados na instituição, que auxiliam a desenvolver conhecimento sobre as etapas de um projeto, a publicação de artigos e a captação de recursos financeiros.

6) *Aprender com os Estudantes* - 12 professores defenderam a tese de que a sua formação continuada tem a contribuição dos estudantes, argumentam que aprendem com os *feedback* dos estudantes a rever e a aperfeiçoar suas aulas.

7) *Ser Autodidata* – oito professores apontam que grande parte da sua formação vem da sua postura autodidata, em pesquisar na internet; em base de dados, nas mídias sociais, leituras sobre pedagogia universitária, viagens de estudo, são ações que ajudam na elaboração de materiais e a aprender coisas novas e atuais.

8) *Ser Atendido pela Assessoria Pedagógica* – oito professores mencionaram que realizam também sua formação continuada quando são atendidos individualmente pela Assistência Pedagógica. Argumentam que é um profissional que os ajuda a refletir sobre questões pedagógicas, como: o plano de ensino, a certificação, o relacionamento professor e estudante, estratégias de ensino com pesquisa e extensão.

9) *Atuar na Modalidade a Distância* – cinco professores que justificaram que trabalhar como docente na modalidade a distância fez com que aprendessem a usar o ambiente virtual e as ferramentas tecnológicas, desenvolvendo habilidades tecnológicas, para preparar aulas *on-line* e palestras via *web*.

10) *Trabalhar com Monitoria* – quatro professores argumentaram que aprendem muito com a monitoria; tendo em vista que o professor ensina o monitor a iniciar a docência. Explicam que orientar a monitoria é uma forma de refletir sobre o trabalho docente e receber *feedback* sobre as aulas, é uma oportunidade de criar grupo de estudo com os monitores para reorganizar o planejamento, captar novos materiais, rever conteúdos, ampliar as atividades e os instrumentos de avaliação.

11) *Participar das Reuniões de Congregação* – quatro professores revelaram o potencial das reuniões de congregação (reunião com todos os professores do curso), reconhecem como um espaço de formação, pois nesses momentos refletem sobre o andamento do curso, a matriz curricular, o aproveitamento dos estudantes, as políticas e estratégias institucionais. É um trabalho coletivo que implica avaliar as práticas e propor mudanças para qualificar o curso.

12) *Ministrar Disciplina/ Unidade de Aprendizagem em Diferentes Cursos* – três professores avaliaram que ministrar aulas com turmas e disciplinas/unidades de aprendizagem diferentes é um espaço rico de formação continuada. Consideraram que ampliaram seu fazer docente à medida que atuaram em outros cursos e com outros professores. Reconheceram que essa ação ficou ainda mais complexa e desafiadora quando deram aulas na pós-graduação.

13) *Atuar no Campo Profissional* – dois professores apontaram a atuação no campo profissional como um espaço fundamental para a formação continuada, sendo que aprendem muito com o caso de cada paciente e também com o contato com outros profissionais no ambiente de trabalho.

Podemos considerar que as ações sugeridas pelos professores de formação continuada são de ordem formal e não formal. Na *formação formal*, a qual prevê a existência de uma instituição que certifique, temos as seguintes ações apontadas: orientação de trabalho de conclusão de curso e estágio; fazer mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado; participar de eventos acadêmicos; fazer pesquisa e extensão; atuar na modalidade a distância; ministrar disciplina/unidade de aprendizagem em diferentes cursos; trabalhar com monitoria. Já, na *formação não formal* – aquela adquirida por meio da vivência cotidiana, identificou-se as seguintes ações de formação: troca de experiência com os pares; aprender com o estudante; ser autodidata; ser atendido pela assessoria pedagógica; participar das reuniões de congregação e atuar no campo profissional.

No entanto, nessas respostas dos professores não foi possível identificar ações de formação informal como: filmes, peças teatrais, livros, músicas, viagens, os museus, entre outros espaços socioculturais, ou seja, são experiências armazenadas pelos professores que auxiliam a guiar a vida em sociedade, isso precisa ser reconhecido como saberes que interferem no fazer e saber docente.

Em relação a tal aspecto, Anibal (2013) afirma que as IES precisam reconhecer socialmente a existência de ações da formação não formal e informal, as quais ajudam a construir conhecimentos de uma profissão. É necessário criar mecanismos nas IES para validar e certificar esse notório saber, a aprendizagem realizada pelos professores nas ações de formação mencionadas, afim de alargar e valorizar a identidade e a profissionalidade docente.

CAPÍTULO VIII - COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Neste capítulo, foi realizada a fusão entre as competências pedagógicas diagnosticadas e analisadas no documento do PPI (UNISUL, 2015d); nas entrevistas com os gestores e nos questionários aplicados aos professores, em que os elementos dos dois grupos expressam as suas vozes, tendo-se chegado a um conjunto de 15 competências pedagógicas que refletem a profissão dos professores universitários da UNISUL. E para validar este estudo foi comparado tais competências pedagógicas com as 10 competências preconizadas nos estudos de Zabalza (2003). E por fim, apresentou-se a contribuição teórica dessa pesquisa para a área do ensino superior, com a relação das competências pedagógicas acompanhadas dos conhecimentos, habilidades e atitudes apontadas como necessárias para desenvolvê-las.

8.1 Relevância das Competências Pedagógicas da Pesquisa

Foi realizada a fusão das competências pedagógicas descobertas por esta pesquisa, integrando os dados dos documentos com a voz dos gestores e professores da UNISUL. Importante esclarecer que foram consideradas todas as competências, tanto as que foram semelhantes, assim como as que foram diferentes, sendo todas consideradas como as competências pedagógicas dos professores da UNISUL. Chegou-se a uma relação de 15 competências necessárias para o professor universitário implementar o currículo da Universidade do Sul de Santa Catarina/ Brasil:

Documento (1)	Gestores (2)	Professores (3)	Fusão (1, 2 e 3)
1) Participar da Elaboração de Currículo 2) Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade 3) Produzir Materiais Pedagógicos 4) Planejar Atividades Formativas 5) Selecionar Ambientes de Aprendizagem 6) Fazer Uso da Tecnologia	1) Planejar o processo de ensino e aprendizagem 2) Trabalhar Integrado e Promover a Interdisciplinaridade 3) Elaborar atividades formativas 4) Diversificar ambientes de aprendizagem 5) Mediar a construção do conhecimento 6) Relacionar-se com o Estudante	1) Planejar o processo de ensino e aprendizagem 2) Trabalhar integrado e Promover Interdisciplinaridade 3) Produzir materiais pedagógicos 4) Elaborar atividades formativas 5) Selecionar e organizar ambientes de aprendizagem	1) Participar da Re/Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso. 2) Planejar o processo de ensino e aprendizagem 3) Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade 4) Produzir Materiais Pedagógicos 5) Elaborar Atividades Formativas

7) Mediar à construção do conhecimento 8) Orientar Monitoria 9) Orientar Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso 10) Avaliar por Competência	7) Avaliar por Competência 8) Conhecer e Investigar sobre o ensino	6) Fazer uso da Tecnologia 7) Dominar Teoria e Prática 8) Comunicar-se 9) Mediar a Construção do Conhecimento 10) Relacionar-se com o estudante 11) Avaliar por Competências 12) Conhecer e Investigar sobre o ensino	6) Selecionar, Organizar e Diversificar Ambientes de Aprendizagem 7) Fazer uso da tecnologia 8) Dominar Teoria e Prática 9) Comunicar-se 10) Relacionar-se com o Estudante 11) Mediar a construção do conhecimento 12) Orientar Monitoria 13) Orientar e Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso 14) Avaliar por Competência 15) Conhecer e Investigar sobre o ensino superior
---	---	---	---

Quadro 11. Fusão das Competências Pedagógicas dos Professores da UNISUL

Para validar a relevância deste estudo e dar uma contribuição teórica para a área do ensino superior, foram confrontadas as 15 competências pedagógicas do professor da Unsiul com as 10 competências preconizadas nos estudos de Zabalza (2003). Não serão usados outros postulados teóricos apontados na revisão teórica, por compreender que vão além das competências pedagógicas, percebidos de forma ampla sobre a profissão do professor.

Sendo assim, no quadro a seguir foi possível evidenciar o comparativo e analisou-se que 10 competências são semelhantes e 5 são exclusivas dessa pesquisa, as quais seguem no quadro seguinte para visualização e análise:

Fonte	UNISUL	Zabalza (2003)
Documento	Participar da Re/Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso	-
Gestor Professor Zabalza	Planejar o processo de ensino e aprendizagem	Planificar o processo de ensino e aprendizagem
Documento Gestor Professor Zabalza	Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade	Identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe
Documento Professores	Produzir Materiais Pedagógicos	-
Documento Gestor	Elaborar Atividades Formativas	Desenhar a metodologia e organizar as atividades

Professor Zabalza		
Documento Gestor Professor	Selecionar, Organizar e Diversificar Ambientes de Aprendizagem	-
Documento Professores Zabalza	Fazer uso da tecnologia	Manejo de novas tecnologias
Professores Zabalza	Dominar e Preparar a Teoria e a Prática	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares
Professores Zabalza	Comunicar-se	Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas
Gestor Professor Zabalza	Relacionar-se com o Estudante	Comunicar-se e relacionar-se com os alunos
Documento Gestor Professor Zabalza	Mediar a construção do conhecimento	Tutorizar
Documento	Orientar Monitoria	-
Documento	Orientar Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso	-
Documento Gestor Professor Zabalza	Avaliar por Competência	Avaliar
Gestor Professor Zabalza	Investigar sobre o ensino superior	Refletir e investigar sobre o ensino

Quadro 12. Comparativo das Competências Pedagógicas: UNISUL e Zabalza

Das 10 (dez) competências previstas nos estudos de Zabalza (2003), compreende-se que todas estão relacionadas com esta pesquisa, algumas em maior grau e outras em menor grau de profundidade. Segue uma sistematização do saber construído, importante para justificar a relevância de cada competência para a atuação da prática docente:

1) Planejar o processo de ensino e aprendizagem – é uma competência complexa e fundamental, “exige que o Professor integre as necessidades dos documentos oficiais da instituição e dos cursos; sua experiência profissional; o planejamento integrado com os pares; os interesses dos estudantes; a didática; e os recursos disponíveis” (Zabalza, 2003, pp. 74-75). É um trabalho de muita autonomia e criatividade que deverá resultar em um planejamento original/próprio e de autoria, que culminará no documento plano de ensino/plano de curso, o qual é o planejamento inicial que o professor apresenta e discute com os estudantes sobre: os conteúdos, as competências, a metodologia (atividades formativas e ambientes de aprendizagem, o processo de avaliação (instrumentos,

critérios, valores/pesos e orientações); o cronograma das aulas e as bibliografias que serão utilizadas. Outro documento imprescindível é o diário de classe, o qual reflete o detalhamento do que foi executado nas aulas. Para isso, é muito importante que haja espaço para ouvir os estudantes, tendo em vista que o planejamento deve estar a serviço da aprendizagem e fazer sentido para esses que também devem ser autores desse processo junto ao professor. No entanto, além desses fatores relevantes apontados para o ato de planejar, o professor também precisará somar as seguintes competências pedagógicas para o sucesso do planejamento: participar da elaboração de currículo; trabalhar integrado com outros professores e provocar a interdisciplinaridade; fazer uso da tecnologia; dominar teoria e prática; avaliar por competência; produzir materiais pedagógicos; elaborar atividades formativas; selecionar, organizar e diversificar ambientes de aprendizagem.

2) *Elaborar Atividades Formativas* – essa competência faz relação com a competência docente prescrita por Zabalza (2003), “*desenhar a metodologia e organizar as atividades*” que preconiza a organização dos espaços; a seleção do método; a seleção e desenvolvimento das tarefas. Essa competência docente exige do professor intencionalidade e várias tomadas de decisões na escolha e elaboração das atividades formativas. O professor precisa tornar-se um especialista em estratégias de ensino e aprendizagem, conhecer os tipos, o potencial de aprendizagem cognitiva de cada estratégia, a dinâmica de como estruturar cada uma, os recursos necessários e os espaços possíveis para desenvolvê-las. Algumas prerrogativas precisam ser levadas em conta, ao elaborar as atividades formativas, como: promover o trabalho integrado entre os professores no planejamento das atividades; propor aos estudantes ações individuais e coletivas que demandem um trabalho autônomo e de cooperação, gerando uma aprendizagem entre os pares; colocar o estudante em ação para que ele possa desenvolver habilidades e demonstrar os conhecimentos teóricos apreendidos; as atividades devem ter como objetivo investigar a realidade por meio de ações de pesquisa e extensão; os espaços e ambientes de aprendizagem escolhidos pelo professor precisam ultrapassar a sala de aula. Podem-se usar casos reais que estão presentes no campo profissional, os quais terão mais significado e sentido para a aprendizagem. Também, fazer uso das ferramentas tecnológicas de forma didática, para mediar as atividades junto aos estudantes o professor deve produzir materiais pedagógicos que sirvam de guia e orientação para a realização das atividades; a soma das atividades precisa caminhar junto à avaliação processual e formativa, avaliando as competências desenvolvidas pelo estudante; o *feedback* é parte de todas as atividades formativas, como oportunidade de ajustar o processo de aprendizagem, por meio da reflexão sobre os erros e acertos.

3) *Fazer uso da tecnologia* – essa competência docente é considerada indispensável para qualificar a aula universitária, tendo em vista que a tecnologia como ferramenta didática e de comunicação auxilia a ampliar a aprendizagem e enriquecer as fontes de informação. Com o uso da tecnologia, o professor é convidado a “ajudar e orientar o estudante a navegar nesse imenso oceano de informações e apontar critérios para selecioná-las” (Zabalza, 2003, p. 94). Muitas das informações encontram-se na internet, como vídeos e textos diversos, no entanto, o uso da tecnologia deve superar o foco transmissor de conhecimento para avançar numa proposta de diálogo, discussão, atividade que venha alcançar a construção do conhecimento. Alguns autores, como Bacich e Moran (2015), têm defendido o ensino híbrido como possibilidade de diversificar a forma de ensino e aprendizagem, utilizando as metodologias ativas e a tecnologia digital. O destaque está para as salas virtuais de aprendizagem, as quais dispõem de vários recursos, como: *chat*, fórum, *webaula*, videoconferência, entre outras que aproximam os estudantes dos professores, oportunizando o trabalho entre os pares, cria um registro cumulativo do processo da aprendizagem da turma, estimula a aprendizagem ativa dos estudantes e a utilização de outros recursos para a aprendizagem, tirando o professor de uma zona de conforto. Essa competência exige do professor conhecimento técnico para operar as ferramentas tecnológicas, uma postura de mediar e tutoriar, demonstrando habilidade e atenção para comunicação escrita ao se relacionar com o estudante, assim como exigirá do professor a produção de material pedagógico (roteiro de execução para as atividades). E exigirá do estudante, também, domínio da ferramenta tecnológica, uma postura de pró-atividade, autonomia e responsabilidade.

4) *Dominar e preparar a teoria e prática* – Zabalza (2003) aponta que é fundamental ter, além dos conhecimentos científicos, conhecimento sobre a didática, ou seja, além do conteúdo é importante saber a forma de ensinar. Essa competência está atrelada ao domínio do conhecimento científico e técnico do professor sobre o campo profissional, assim como do campo da didática para dar suporte à aprendizagem dos estudantes. Principalmente no processo de mediação e tutoria, quando o professor poderá combinar estratégias e explicações inter/disciplinares sobre o conteúdo trabalhado, assim como dar exemplos da profissão, aprofundar alguns conteúdos, sugerir novas leituras e, quando necessário, encaminhar para a monitoria. O professor, por ser autoridade no assunto, terá que demonstrar capacidade de selecionar, sequenciar e estruturar os conteúdos científicos e técnicos e envolvê-los dentro das atividades teóricas e práticas, para que sejam apreendidos em forma de competências pelos estudantes. Para isso, deverá ficar atento ao tempo e às necessidades dos estudantes, assim como prever momentos de síntese, em que os estudantes possam construir com seus mapas conceituais. Para que a formação possa ser de alto nível e ofereça uma boa base para as

aprendizagens posteriores, tais conteúdos podem ser trabalhados em forma de pesquisa que promova a construção do conhecimento. Para isso, a pesquisa deve ser orientada pelo professor com critérios para selecionar as bibliografias em fontes qualificadas e validadas pela comunidade acadêmica, como: base de dados e repositórios. No entanto, o desejável é que o professor também proponha situações e cenários que façam o estudante a buscar os conteúdos científicos e técnicos para responder a resoluções de problemas e aos estudos de caso. Não menos importante, é desejável também que sejam mobilizados os conteúdos transversais, que contribuem na formação do cidadão, os quais estão ligados aos direitos humanos, ao meio ambiente, à sustentabilidade, a questões étnico-raciais, ao gênero, ao empreendedorismo e inovação.

5) *Comunicar-se* – talvez seja essa a competência docente mais antiga e valorada pelos discentes, entendida durante muito tempo como o ato de proferir aulas magistrais ligadas a habilidades de dicção, tom de voz e a uma explicação clara e organizada, que usava o conhecimento da didática para transmitir o conteúdo. A competência aqui colocada alarga essa compreensão, coloca o ato de comunicar-se com os estudantes numa perspectiva problematizadora do conhecimento e da realidade; busca dialogar com os estudantes para debater e refletir sobre o assunto e o contexto estudado, a fim de realizar tomadas de decisões. No processo de comunicar-se também deve ser valorado o ato de ouvir, principalmente o estudante, para que o professor possa aproximar-se das dificuldades e necessidades desses, auxiliando-os a organizar suas ideias, a fazer resumos, a encontrar respostas e a valorizar suas experiências. Para que a comunicação seja significativa e contribua para a aprendizagem, o professor precisa estar atento à organização da comunicação: o objetivo da fala/escrita, a sequência das ideias, assim como adequação da linguagem para o público a quem se dirige, buscando sempre respeitar a diversidade cultural presente, não deixando de trazer exemplos e situações práticas, sempre que possível. Outra preocupação premente que o professor precisa ter é ser esforçado para se fazer entender, fazer uso com criatividade dos sistemas linguísticos e simbólicos, ampliar as formas de se comunicar (oral, escrita, corporal), usando diferentes recursos para contribuir na aprendizagem e no entendimento do estudante. Por último, fazer uso da inteligência emocional para produzir uma comunicação afetiva e motivacional, “(...) demonstrar que possui capacidade de construir mensagens não só informacional mas também com afeto, com paixão pelo que faz” (Zabalza, 2003, p. 91). Além de também manter o cuidado na relação com os estudantes, chamando-os pelo nome, procurando se aproximar e reconhecer as necessidades individuais, promovendo, com isso, uma atmosfera de confiança e ética para se trabalhar as dificuldades e contribuir na evolução humana dos estudantes.

6) *Relacionar-se com o estudante* – essa competência docente refere-se ao relacionamento interpessoal do professor com os estudantes, considerada como uma peça-chave para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Recomenda-se que a partir do contato com os estudantes o professor possa qualificar o planejamento, negociando metodologias e avaliações que atendam às necessidades dos estudantes. Para isso, terá que estabelecer um comportamento democrático e participativo para dialogar e captar as ideias deles. Zabalza (2003, p. 115) recomenda “resgatar a qualidade interativa da docência que se tem perdido progressivamente a favor de uma perspectiva mais instrucional e descomprometida com a dimensão formadora/humana”. Tal relacionamento precisa estar a serviço da aprendizagem do estudante, é importante que o professor tenha claro a intencionalidade de contribuir para uma formação humanística, a qual possibilite a mudança e a evolução humana no estudante, que vai além de uma formação instrucional e crescimento intelectual. Porém, algumas características atitudinais do professor mostram-se imprescindíveis para o sucesso dessa relação: sensibilidade e disponibilidade para atender as demandas dos estudantes; conceder autonomia aos estudantes para que possam fazer escolhas; ser um agente motivador no processo de ensino e aprendizagem; desenvolver um clima de respeito e confiabilidade na relação. Ações que muito contribuem para qualificar as relações são os momentos de criação de regras (contrato didático) e de avaliações sobre elas, são espaços que o professor propõe aos estudantes para avaliarem o grau de satisfação com as aulas e o envolvimento deles no processo; é um espaço para captar percepções e opiniões; para isso, o professor terá que mediar e gerir emoções e sentimentos e fazer com que todos aprendam a importância de saber conviver com a diversidade e valorizar as relações de grupo para o êxito da aprendizagem de cada um.

7) *Mediar a construção do conhecimento* – essa competência é a mais desafiadora para a profissão docente, pois ela exige do professor uma quebra de paradigmas, uma nova postura frente ao ensino. O professor é convidado a abrir mão da centralidade e do controle do processo de ensino aprendizagem para flexibilizar espaço e dar autonomia aos estudantes. Essa competência destaca e enaltece a função formadora do professor, tendo em vista que ele fará uso do seu conhecimento científico e pedagógico, assim como sua experiência profissional para propor atividades desafiadoras e complexas (estudo de caso, resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa ou extensão) e orientar o caminho de formação dos estudantes, também entendido como parte do ato de *tutoriar*, competência preconizada por Zabalza (2003). Para desenvolver essa competência, o professor precisa estar disposto a se relacionar com os estudantes, para ajudá-los individualmente ou em grupo, a refletir sobre a atividade proposta, a analisar o contexto, a resolver problemas, a desenvolver o espírito crítico, auxiliando-os a encontrar respostas

para suas dúvidas. É muito importante que o professor seja acessível, sensível, paciente e aberto para escutar os estudantes, são atitudes que farão a diferença na aproximação dos estudantes e no diálogo para a mediação da construção do conhecimento. Para a eficácia e materialização do exercício desta competência é preciso que o professor planeje tempo de dedicação para essa ação dentro do plano de ensino e deixar claro seu objetivo para os estudantes: prestar apoio, orientação (*feedback* sobre a aprendizagem, orientação de leituras, formas de estudar, informações sobre a carreira, mediação de conflito, reflexão e autoavaliação do processo) aos estudantes para ajudar a resolver problemas e sanar dúvidas que venham a aparecer ao longo da unidade de aprendizagem/disciplina.

8) *Avaliar por competência* – para Zabalza (2003), a competência “*avaliar*” é imprescindível para o exercício da docência e talvez a que o professor apresenta maior fragilidade, no entanto, é a que mais repercute sobre os estudantes: na autoestima, na família, na matrícula, no diploma e também na relação com os professores. Avaliar por competência requer o professor quebrar com as práticas avaliativas convencionais, para avançar numa prática formativa, para isso, será necessário integrar a avaliação à criação de atividades formativas e ambientes de aprendizagem/situações que desafiem os estudantes a desenvolver competências, exigirá por parte do professor mais trabalho, mais planejamento, mais produção de material pedagógico e mediação individual e coletiva, Já, por parte do estudante, exigirá maior interesse, pró-atividade e responsabilidade para desenvolver as atividades propostas, para buscar as orientações do professor e aprender com seus erros, investigar, discutir e produzir conhecimento com seus pares. Para evitar uma avaliação pontual e reducionista é muito importante que a avaliação por competência seja processual e formativa, para que o professor possa avaliar a evolução (o ponto de partida e o ponto de chegada), assim como ter critérios claros estabelecidos para cada instrumento de avaliação, para que o professor possa comparar os resultados com os critérios estabelecidos como ponto de referência, além de oportunizar ao estudante clareza e objetividade sobre os resultados esperados para a excelência da aprendizagem. A avaliação por competência se distancia do modelo conteudista, sendo assim, o professor deve construir instrumentos de avaliação que favoreçam os estudantes a mobilizar conhecimentos para a intervir em situações reais, que possam mobilizar a parte cognitiva, procedimental e atitudinal no exercício das atividades. Outra característica importante é a modalidade de avaliação que ofereça um potencial de aprendizagem interdisciplinar, para isso, o professor tem que realizar ações integradas entre as unidades de aprendizagem/ matérias/ disciplinas. Por último, soma-se a necessidade de o professor trabalhar os resultados, identificar de forma quantitativa e qualitativa o estágio de aprendizagem em que se encontra cada estudante, assim

como analisar e refletir com os estudantes os erros, para aprender a partir deles com o refazer da avaliação.

9) *Investigar sobre o ensino superior* - está relacionada à competência prevista por Zabalza (2003) “*refletir e investigar sobre o ensino*”, que coloca como objeto de análise a própria docência. É mister que o professor na sua prática profissional integre investigar a docência e o ensino superior, para que possa refletir e analisar sua prática, estudar sobre o ensino superior, coletar dados junto aos seus pares e estudantes sobre a didática universitária, a avaliação da aprendizagem, a identidade docente, a forma como os estudantes do ensino superior aprendem, entre outros temas relacionados a essa profissão. Aliado à investigação sobre a docência, tem-se também o ato de publicar, de produzir conhecimento sobre a docência universitária, porém, é raro o professor universitário participar de eventos da área da educação, tendo em vista que somente os profissionais pedagogos, psicólogos e licenciados são os que se interessam por tais estudos. Porém, há uma cultura de desinteresse e de distanciamento do professor universitário sobre os estudos que afetam a docência no ensino superior, fica um vácuo de grupos de estudos, publicações, dissertações e teses sobre a docência universitária pela falta de iniciativa do próprio professor. Compreendo que para auxiliar o professor a desenvolver o interesse em pesquisar sua própria prática e profissão docente, as IES têm muito a contribuir com duas frentes: uma com a contratação/atuação do profissional da assistência/assessoria pedagógica que junto ao docente contribui para gerar reflexões, proposições e tomada de decisões frente aos problemas cotidianos da profissão, assim como por meio de ações do programa de formação continuada, que vislumbrem a formação entre os pares e a pesquisa ação da aula universitária. Tais ações poderão contribuir para desenvolver a competência esperada, assim como trazer uma lucidez e intencionalidade para o fazer docente, porém, o professor terá que se mostrar comprometido com a qualidade da docência universitária, demonstrando motivação, interesse, participação para refletir, estudar, pesquisar e se atualizar sobre o ensino e a prática da docência universitária.

10) *Trabalhar integrado e provocar a interdisciplinaridade* – está relacionada à competência prevista por Zabalza (2003), “*identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe*”, no que tange à abordagem direcionada ao saber e ao querer trabalhar em grupo em um contexto institucional. A pesquisa mostrou a importância de se desenvolver tal competência para que o professor saia do seu individualismo acadêmico e aprenda a trabalhar entre os pares, em equipe, em cooperação, de forma integrada para fazer valer a missão da instituição e implantar o currículo almejado. Todo esse trabalho tende a favorecer a formação do professor para desenvolver uma visão interdisciplinar do

PPC e da sua área. No entanto, não podemos esquecer que essa entrega de espaço e tempo para docência para se reunir e trabalhar com o outro, tem relação direta com a dedicação e envolvimento do professor, como também com as estratégias que a instituição cria para favorecer essa aproximação (regime de trabalho, estrutura curricular, formação continuada, assessoria pedagógica, entre outras ações). Para desenvolver tal competência, o professor precisa apresentar atitudes de comprometimento com a instituição, assim como capacidade de trabalhar em grupo, demonstrando disponibilidade e interesse de se relacionar com os pares para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Estudos têm mostrado que essa competência, quando bem desenvolvida, tem gerado iniciativas de inovação no campo do ensino superior, pois potencializa o compartilhamento e o cruzamento de saberes, troca de experiências as quais têm gerado a criação de novas formas de fazer o ensino.

As outras 5 competências pedagógicas identificadas não estão classificadas como competências docentes nos estudos de Zabalza: participar da elaboração de currículo; produzir materiais pedagógicos; selecionar, organizar e diversificar ambientes de aprendizagem; orientar e supervisionar monitoria; orientar e supervisionar estágio e trabalho de conclusão de curso. Essas são as contribuições desta investigação para a área da educação, agora, seguem as justificativas da sua importância para o exercício da docência

11) Participar da Re/Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso - é uma competência pedagógica necessária que os professores precisam desenvolver, tendo em vista que são intelectuais que representam e estão a serviço da educação. Porém, a cultura de participação desses professores na elaboração do PPC nas instituições de ensino superior, neste caso no Brasil, tem se dado restritamente na elaboração da matriz curricular, quanto menos na ementa da sua disciplina, ficando a cargo do coordenador do curso a incumbência de pensar em todas as outras etapas. São poucos os professores que se envolvem em todas as etapas da elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso numa visão sistêmica. Os motivos são variados, como o regime de trabalho horista, a falta de espaço institucional para discussão e até a falta de conhecimento pedagógico. A elaboração de um PPC é um trabalho complexo, que busca discutir os caminhos das profissões, assim como as opções pedagógicas que serão eleitas para formar esses profissionais para atuar na sociedade que almejamos. É uma oportunidade ímpar para se pensar na inovação pedagógica e ampliar a qualidade do ensino assim como para analisar o mercado de trabalho, suas modificações e necessidades e adequar o PPC às políticas nacionais. O professor, quando é sujeito participante da elaboração do PPC, aumenta a possibilidade de lucidez, compreensão e conhecimentos necessários para

implementar os conceitos no desdobramento e na organização da aula universitária. Além de ser um espaço frutífero para discutir sobre os dilemas e o futuro da educação, promovendo, assim, um importante ambiente de formação continuada para os professores universitários. Nesse sentido, compreende-se que são três os espaços mais comuns para que essa competência se desenvolva: 1) NDE; 2) Programa de Formação Continuada Institucional; 3) Reuniões de Congregação/colegiado do Curso. Para o professor desenvolver essa competência é preciso ter um conjunto de saberes, entre eles: a) *Conhecimento e estudo sobre os documentos que envolvem a elaboração de um PPC*, como as políticas educacionais nacionais, no caso a LDB 9.394/96; as DCNs; o conselho brasileiro de ocupações, vinculado ao ministério do trabalho; o catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia; as resoluções do conselho nacional de educação; os documentos de avaliação dos órgãos externos vinculados ao INEP e ao SINAES; as regras dos conselhos estaduais das profissões; os documentos institucionais PDI e PPI; b) *Análise do contexto da profissão para identificar as competências profissionais* - com base nas necessidades do mercado de trabalho; do campo de atuação profissional; dos conselhos de ética da profissão; experiências de outras universidades e em outros países; documentos oficiais do ministério da educação e do do trabalho; c) *Organização didático pedagógica* – com o objetivo de inovar e ampliar a qualidade de ensino; mapear as ações de pesquisa e extensão; buscar ações que flexibilizem o currículo; trazer propostas de atividades que promovam a formação por competências; realizar trabalho integrado que forme certificação por área de conhecimento; propor processos que desenvolvam e avaliem por competência; selecionar bibliografias pertinentes e de qualidade para embasar o processo de ensino e aprendizagem; d) *Identificação e contextualização do Curso* – conhecer os documentos oficiais que regem as características que identificam a profissão; assim como auxiliar a construir o contexto sócio-histórico, político e educacional de onde o curso está situado geograficamente; e) *Objetivos e perfil do formando* – demonstrar conhecimento sobre as diretrizes curriculares que preconizam os objetivos e o perfil do egresso, assim como conhecimentos sobre uma formação instrucional, técnica e humanística.

O protagonismo do professor, em todas essas etapas do PPC, resultará numa produção coletiva, que tende a ter muito mais sucesso e sentido de implementação dos conceitos na prática.

12) *Produzir materiais pedagógicos* – o saber elaborar materiais pedagógicos (plano de ensino, diário de classe, livros didáticos impressos e/ou digitais, *webaulas*, instrumentos de avaliação, apresentação de material para as aulas com recursos do *power point*, estudo dirigido, formulário de questionário, roteiro para visita técnica, roteiro de entrevista, pesquisa bibliográfica, exercícios, estudos de caso, salas virtuais, blog, redes sociais, orientação para elaboração e apresentação de

trabalho, instrumentos de avaliação entre outros) é uma competência atual, tendo em vista que o professor tem deixado cada vez mais de ser um mero explicador de conteúdos, para se tornar um mediador e proponente de atividades de aprendizagem. O objetivo da criação desses materiais é servir de guia e de apoio para ampliar a compreensão, o entendimento e a aprendizagem dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem, é mais uma linguagem a ser utilizada para atender as diferentes formas de aprender. A produção de material pedagógico é uma forma de mediação do professor, tendo em vista que também orienta e serve de suporte para a aprendizagem. A principal função dos materiais pedagógicos é auxiliar na aprendizagem autônoma do estudante, para que isso aconteça, o material deve ter uma linguagem clara e ter o acompanhamento do professor. O professor, ao produzir os materiais pedagógicos, precisa demonstrar habilidades e atitudes de pesquisa, planejamento, organização, objetividade, criatividade, trabalho em equipe e autoria na produção dos seus materiais. Assim como apresentar conhecimentos sobre o projeto pedagógico do curso; a elaboração de material didático; a construção de materiais que contribuam para uma aprendizagem significativa; o desenvolvimento de competências e o exercício do trabalho efetivo em sala de aula. A construção desses materiais pedagógicos se dará em diferentes momentos: no planejamento, na orientação das atividades, na avaliação e até mesmo para clarear a comunicação com os estudantes. Interessante que o professor possa utilizar de múltiplas mídias e recursos para a produção desses materiais. Sempre que possível ter o olhar de especialistas para avaliar e contribuir na elaboração do material, como: o assessor pedagógico e o *designer* educacional.

13) Selecionar, organizar e diversificar ambientes de aprendizagem – essa competência refere-se à capacidade do professor valorizar e reconhecer a importância dos espaços/ambientes para se produzir uma aprendizagem de qualidade. Esse é um aspecto muito importante, dependendo de como o professor vai trabalhar ambiente de aprendizagem, pode se tornar um potencializador e também um limitador, que dificulta o desenvolvimento das atividades formativas. Numa perspectiva mais simplista, a qualidade dos ambientes de aprendizagem estaria limitada ao mobiliário, à disposição estética e aos recursos. Numa visão mais complexa, o professor estaria preocupado em selecionar, organizar, diversificar ambientes de aprendizagem que se aproximassem do campo de atuação profissional, dos problemas sociais, dos ambientes reais, que apresentam imperfeições, revelando o descaso humano/político ou espaços modelos. O próprio espaço serve como objeto para ser analisado de forma crítica pelos estudantes. No entanto, o objetivo é criar, dentro dos ambientes de aprendizagem, atividades formativas, para que os estudantes desenvolvam competências (conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais), que façam relação da teoria estudada com a

prática realizada e efetivem o trabalho discente com autonomia e responsabilidade frente a sua aprendizagem.

14) Orientar monitoria – essa competência exclusiva do exercício da docência universitária tem por objetivo o professor selecionar o estudante/monitor e orientá-lo a estudar sobre os conhecimentos específicos da disciplina, assim como construir com ele estratégias colaborativas para atender e dar suporte às dificuldades dos estudantes a serem atendidos. A monitoria cada vez mais se faz necessária, tendo em vista que seu público são aqueles estudantes sem base suficiente de conhecimentos e sem habilidades para cursar o ensino superior, os quais necessitam de reforço extraclasse. Nesse sentido, o professor tem o desafio de ser um conhecedor das características do estudante universitário, o qual trabalha para compreender como esses sujeitos aprendem e propõe estratégias de ensino junto ao monitor para motivar a aprendizagem. O trabalho da monitoria proporciona o atendimento individual ao estudante com problemas de aprendizagem, torna-se um espaço privilegiado para dar mais atenção às dúvidas. Além de estimular o diálogo entre os pares, ou seja, de estudante para estudante, é uma linguagem mais fácil e próxima da cultura jovem, sem tantos termos técnicos que o professor utiliza, são fatores que contribuem para interpretar informações e ampliar a compreensão sobre o objeto estudado. Para orientar e supervisionar a monitoria, o professor precisa dominar as políticas institucionais, assim como ter claro suas atribuições para criar, desenvolver e avaliar o plano de trabalho junto ao monitor, com a finalidade de potencializar o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Algumas atitudes são imprescindíveis para desenvolver essa competência, como: ser comprometido com a qualidade do ensino; ser responsável com o ato de orientar e supervisionar; demonstrar paciência; respeito e disponibilidade para trabalhar junto ao monitor. A monitoria também é uma oportunidade para o professor repensar sua forma de fazer a docência, tendo em vista que o monitor espelha-se nas suas práticas docentes, como também dá *feedback* sobre seu trabalho.

15) Orientar estágio e/ou trabalho de conclusão de curso – essa é uma competência muito complexa, que exige do professor conhecimento do campo profissional e da produção científica acadêmica. É importante que o professor participe da construção dos projetos pedagógicos dos cursos e das decisões de como serão o estágio e o TCC, para que possam construir os manuais orientativos que serão entregues aos estudantes (documentos que norteiam e orientam os procedimentos metodológicos e avaliativos, os deveres de todos os envolvidos e as competências a serem desenvolvidas no estágio e no TCC). Ambas as atividades, orientar e estágio e TCC, devem contribuir para a formação por competências; para uma aprendizagem significativa e para o

exercício do trabalho discente efetivo. O estágio é um ato educativo que deve ser acompanhado pelo professor, o qual visa à preparação do estudante para atuar no ambiente de trabalho. No estágio, o professor deverá orientar e supervisionar o estudante nas suas atividades, verificar seu desenvolvimento e sua frequência, orientar para que articule a teoria e a prática; para que analise situações problemas; auxilie na tomada de decisões e mobilização de competências que permitam o aprimoramento dos conhecimentos e habilidades profissionais. Já o TCC tem como objetivo desenvolver a prática da investigação científica e contribuir para o desenvolvimento do saber científico e com a formação de cidadãos críticos e reflexivos. No TCC, o professor deverá orientar e supervisionar o estudante na elaboração e na redação do trabalho científico; demonstrar conhecimento e experiência sobre a área; recomendar bibliografia sobre o assunto pesquisado; fixar cronogramas de orientação; estabelecer critérios de avaliação; estimular a autonomia intelectual do estudante; orientar para a produção ética da pesquisa científica; orientar o enfoque metodológico e normativo à produção de TCC; estimular o interesse científico dos acadêmicos para pesquisar e publicar seus estudos. Para desenvolver essa competência, orientar estágio e/ou TCC, o Professor precisará demonstrar atitudes que contribuam para o crescimento do estudante como cidadão e como profissional, tais como: comprometimento com a aprendizagem do estudante, com a ética profissional, responsabilidade, criticidade, flexibilidade e atualização para mediar as orientações e ser acessível e motivado para relacionar-se com os estudantes.

8.2 Desenvolvimento de Competências Pedagógicas

Compreendeu-se com essa investigação que as atividades do fazer docente são complexas e variadas, exigem movimentar um número de competências em maior ou menor grau, dependendo da situação e do contexto, no entanto, todas devem se desdobrar para atender ao objetivo da aprendizagem do estudante. Compreendeu-se também que para desenvolver as competências pedagógicas é necessária a mobilização de vários conhecimentos especializados, habilidades e atitudes dos professores para que desempenhem o seu trabalho e atendam às necessidades e aos saberes requeridos para a ocupação do cargo professor universitário. Compreendeu-se, ainda, que as competências pedagógicas do professor universitário encontradas e analisadas nessa pesquisa não são específicas de quem atua na UNISUL, podem servir de base para orientar os demais professores universitários do ensino superior brasileiro, na sua profissionalização docente. Para isso, realizou-se um esforço para trazer as 15 competências pedagógicas numa linguagem didática, assim,

apresenta-se, de maneira breve, o conjunto de conhecimentos necessários, habilidades e atitudes necessárias para desenvolvê-las.

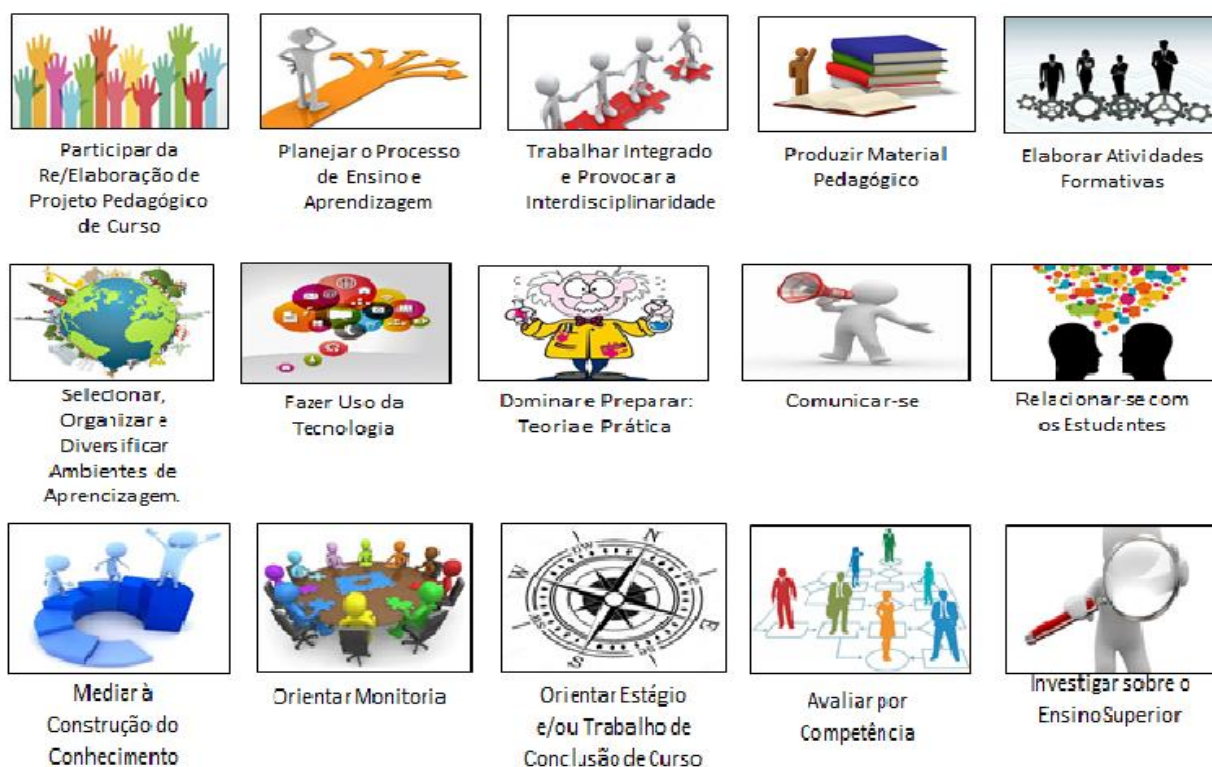


Figura 9. Competências Pedagógica do Professor Universitário

Fonte: Imagens extraídas do *Google Imagens*, Jul./2017.

Competência Pedagógica 1- PARTICIPAR DA RE/ELABORAÇÃO DE PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO.

Conhecimentos sobre: o ensino superior; a aprendizagem dos estudantes adultos; o mercado de trabalho; as competências profissionais; o ensino com pesquisa e extensão; os modelos de flexibilidade curricular; as DCN do Ministério da Educação; o plano de desenvolvimento institucional (PDI); PPI; o projeto pedagógico do curso (PPC); os órgãos e conselhos de classe pertinentes ao curso no qual atua.

Habilidades para: construir, revisar e reformular projeto pedagógico de curso; trabalhar integrado com gestores e professores; diagnosticar pontos a melhorar na formação dos estudantes; definir o perfil do profissional a ser formado; construir competências e habilidades que atendam o perfil; selecionar conhecimentos que contribuirão para a formação; indicar bibliografias de referência para a formação; colaborar para pensar a organização didática e pedagógica do curso; provocar articulação entre teoria e prática; propor processos metodológicos e avaliativos para a aprendizagem; indicar possibilidades para flexibilizar o currículo; articular ensino com pesquisa e

extensão; ter consciência que é um intelectual que contribui para uma transformação social por meio da educação.

Atitudes: Trabalhar coletivamente; repetir e valorizar as diferentes ideias; ser comprometido com a instituição; ser crítico; dedicado; ético; participativo.

Fonte: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015.

Competência Pedagógica 2- PLANEJAR O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Conhecimentos sobre: o projeto pedagógico de curso; o plano de ensino; o diário de classe; as metodologias ativas; os ambientes de aprendizagem; a formação por competências; a aprendizagem do estudante adulto (características cognitivas e atitudinais); a didática; o conteúdo; o ensino com pesquisa e extensão.

Habilidades para: desenhar um planejamento flexível; ser protagonista do planejamento do ensino e aprendizagem; construir e relacionar atividades formativas; selecionar e organizar ambientes de aprendizagem; ter uma visão sistêmica do PPC; articular conhecimentos teóricos e práticos; realizar planejamento de forma didática; fazer planejamento integrado; selecionar conteúdos; reconhecer as características e necessidades dos estudantes; ter objetivos claros, intencionalidade nas ações para alcançar a aprendizagem; avaliar o planejado para qualificar o planejamento.

Atitudes: ser pró-ativo; criativo; flexível; organizado; respeitar a diversidade; tomar decisões; fazer escolhas; ser responsável; comprometido com a instituição; saber trabalhar em grupo; ter clareza nas ideias.

Fontes: Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014. Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 3 - TRABALHAR INTEGRADO E PROVOCAR A INTERDISCIPLINARIDADE.

Conhecimentos sobre: o Projeto Pedagógico do Curso; a interdisciplinaridade; as áreas de conhecimento; os campos de saber; os campos de atuação profissional.

Habilidades para: planejar o processo de ensino e aprendizagem; trabalhar integrado com outros professores; pensar e agir de forma interdisciplinar; desenvolver atividades formativas integradas; compartilhar ambientes de aprendizagem; promover espaços de trabalho multiprofissional; integrar campos de saber; fortalecer a cultura do trabalho integrado; potencializar o ensino com pesquisa e extensão com ações coletivas.

Atitudes: possuir visão sistêmica do PPC; conversar e dialogar com os pares; reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade.

Fontes: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014.

Competência Pedagógica 4 - PRODUZIR MATERIAIS PEDAGÓGICOS.

Conhecimentos sobre: as diferentes formas de aprendizagem; aprendizagem significativa; formação por competências; trabalho discente efetivo; didática; projeto pedagógico de curso; material didático (plano de ensino, diário de classe, livros didáticos impressos e/ou digitais, *webaulas*, instrumentos de avaliação, apresentação de material para as aulas com recursos do *power point*, estudo dirigido, formulário de questionário, roteiro para visita técnica, roteiro de entrevista, estudos de caso, salas virtuais, blogs, redes sociais, orientação para elaboração e apresentação de trabalho).

Habilidades para: atualizar e elaborar orientações de roteiros e estudos dirigidos para guiar o trabalho discente efetivo; construir e adaptar material para atender a diversidade de cursos e de estudantes; propor materiais pedagógicos que investiguem a realidade; fazer uso de múltiplas mídias; trabalhar integrado com o assessor pedagógico e o *designer* educacional; diversificar o uso de materiais para atender a diferentes formas de aprendizagem; fazer uso do conhecimento da didática para elaborar os materiais; inovar o ensino; elaborar atividades e projetos de ensino com pesquisa e extensão.

Atitudes: ser criativo; autor dos materiais; pesquisador; trabalhar em equipe; organizado; planejado.

Fontes: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Questionário com Professores da UNISUL/2014.

Competência Pedagógica 5 - ELABORAR ATIVIDADES FORMATIVAS.

Conhecimentos sobre: estratégias de ensino e aprendizagem (resolução de problemas, estudo de caso, seminário, estudo de textos, fóruns, sala de aula invertida, projetos, entre outros); metodologias ativas; ferramentas tecnológicas; trabalho de grupo; aprendizagem significativa; formação e avaliação por competências; ambientes de aprendizagem (clínicas-escola, laboratórios, escritórios, hospitais, instituições parceiras públicas e privadas, programas e projetos de pesquisa e extensão, comunidade, entre outros) e aprendizagem colaborativa..

Habilidades para: criar e diversificar atividades formativas; selecionar métodos/estratégias/ técnicas de aprendizagem; promover a articulação entre teoria e prática; oportunizar atividades de vivências e experiências práticas no campo profissional; fortalecer o uso de estudos de caso e resoluções de problemas; fazer ensino com pesquisa e extensão; desenvolver competências técnicas, funcionais e comportamentais; utilizar o conteúdo a serviço das atividades formativas; promover a inovação no ensino; propor atividades inclusivas, democráticas e colaborativas entre os estudantes; incentivar o

protagonismo e a autonomia do estudante no processo de aprendizagem; despertar no estudante a responsabilidade com a sua comunidade.

Atitudes: ser atualizado; dinâmico; criativo; didático; reflexivo; responsável; inovador.

Fontes: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 6 - SELECIONAR, ORGANIZAR E DIVERSIFICAR AMBIENTES DE APRENDIZAGEM.

Conhecimentos sobre: os ambientes de aprendizagem; campo de atuação profissional (mercado de trabalho); trabalho discente efetivo; aprendizagem significativa, competência profissional.

Habilidades para: reconhecer outros espaços de aprendizagem além da sala de aula; fazer uso de ambientes de aprendizagem do campo profissional (empresas, hospitais, laboratórios, entre outros); planejar e organizar ambientes dinâmicos para a aprendizagem; desenvolver competências em contextos significativos; integrar ambientes de aprendizagem às atividades formativas; aproximar a teoria da prática; priorizar os espaços de aprendizagem que envolvem pesquisa e extensão, que investiga o entorno, os problemas sociais da comunidade; ter a intencionalidade de escolher ambientes de aprendizagem que contribuam para a formação política e humana dos estudantes.

Atitudes: ser atualizado; comprometido; flexível; inovador; articulado.

Fontes: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014.

Competência Pedagógica 7 - FAZER USO DA TECNOLOGIA.

Conhecimentos sobre: o ensino híbrido; a tecnologia como um recurso de ensino e de aprendizagem; recursos e ferramentas tecnológicas, como: fóruns, *webaulas*, *webconferências*, vídeos, videoconferência; blogs, salas de apoio *on-line*, redes sociais, uso de *softwares* e jogos educativos; redes colaborativas; internet; redes sociais; *e-mail*; telefone; salas virtuais; pesquisa na *web*.

Habilidades para: utilizar a tecnologia tanto para o ensino a distância quanto para o presencial e semipresencial; dominar ferramentas, recursos e conhecimento tecnológicos para a produção de materiais pedagógicos; criar ambientes virtuais de aprendizagem; desenvolver atividades formativas com tecnologia interativa e colaborativa; promover a mediação da aprendizagem com o apoio tutorial, usando a tecnologia (telefone, *e-mail*, sala virtual, entre outros); dinamizar a comunicação com os estudantes, usando as ferramentas tecnológicas; orientar os estudantes a navegar na internet e a selecionar conteúdos seguros em bibliotecas, periódicos e sites; aproximar os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, por meio de *e-mails*, redes sociais, grupos de *whatsapp*, *chat*

entre outros; usar as ferramentas de comunicação tecnológicas para socializar e refletir o processo da produção do conhecimento dos estudantes; promover espaços de aprendizagem para o estudante operar e compreender as tendências tecnológicas do mercado de trabalho.

Atitudes: ser atualizado; pesquisador; autodidata; curioso; criativo; inovador; planejado.

Fontes: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 8 - DOMINAR E PREPARAR A TEORIA E A PRÁTICA.

Conhecimentos sobre: a área científica de atuação; o mercado de trabalho; os campos de atuação profissional; didática; formação por competência.

Habilidades para: conhecer bem o conteúdo científico específico da sua Disciplina/ Unidade de Aprendizagem para auxiliar na mediação da construção do conhecimento dos estudantes; promover flexibilidade de conteúdos para dar abertura à pesquisa e à construção do conhecimento; selecionar e estruturar didaticamente os conteúdos teóricos e práticos para desenvolver competências; criar situações e cenários de aprendizagem, propor atividades formativas que farão o estudante buscar o conteúdo para trazer respostas aos problemas estudados; adaptar conteúdos e práticas para diferentes profissões; possuir domínio das práticas da profissão para contribuir no desenvolvimento de habilidades profissionais nos estudantes; promover atividades formativas que desenvolvam habilidades técnico-científicas e o contato com a prática profissional.

Atitudes: ser atualizado; seguro; responsável; flexível; organizado; pesquisador; autodidata; proativo.

Fonte: Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 9 - COMUNICAR-SE.

Conhecimentos sobre: didática; diversidade cultural; diferentes formas de aprendizagem; andragogia; aprendizagem significativa, inteligência emocional.

Habilidades para: realizar uma comunicação problematizadora e reflexiva junto ao estudante; oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas; organizar a mensagem de forma didática para se comunicar; produzir comunicação afetiva e motivacional; comunicar-se com públicos diferentes; estabelecer diálogo, saber ouvir os estudantes; fazer uso das diferentes linguagens: oral, corporal e escrita; demonstrar o uso criativo e eficaz dos sistemas linguísticos e simbólicos, com o foco de contribuir na aprendizagem do estudante.

Atitudes: flexível; paciente; dinâmico; criativo; respeitoso; organizado; inteligível, claro e com capacidade de escutar.

Fonte: Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 10 - RELACIONAR-SE COM OS ESTUDANTES.

Conhecimentos sobre: ensino e aprendizagem; comunicação não violenta; didática; perfil do estudante do ensino superior; contrato didático; dinâmicas de grupo; inteligência emocional, educação inclusiva.

Habilidades para: dialogar com os estudantes; criar relação de respeito e confiança junto aos estudantes; trabalhar com a diversidade: cultural, classes numerosas, de gênero, de cursos e de idade; prevenir a violência (preconceitos, discriminações sexuais, étnicas e sociais) e desenvolver o senso de solidariedade, responsabilidade e justiça; desenvolver liderança e sensibilidade para estabelecer relacionamento com os estudantes; proporcionar autonomia e estímulo para a aprendizagem dos estudantes; assumir o papel de mediador e problematizador no processo de ensino e aprendizagem; proporcionar espaços de colaboração e trabalho de grupo que fortaleçam o vínculo entre os estudantes; estabelecer uma comunicação clara e argumentativa com os estudantes sobre os objetivos das atividades propostas; criar contrato didático para construir regras de convívio entre os pares; tornar-se acessível aos estudantes; priorizar o caráter humanístico nas relações do processo ensino e aprendizagem, em que o professor, no ato de mediar a construção do conhecimento, contribua para formação cidadã, respeitando as pessoas, os diferentes tipos e estágios de aprendizagem dos estudantes, o reconhecimento à diversidade de ideias com atitudes inclusivas.

Atitudes: flexível; paciente; dinâmico; criativo; respeitoso; confiável, sensível, disponível, motivador e com capacidade para resolver conflitos.

Fonte: Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 11 - MEDIAR A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Conhecimentos sobre: tutoria no ensino superior; didática; perfil do estudante do ensino superior; inteligência emocional, educação inclusiva, diversidade cultural; sobre as diferentes formas de aprendizagem; andragogia; aprendizagem significativa.

Habilidades para: aproximar-se da linguagem e das necessidades dos estudantes; assumir o papel de mediador/facilitador/orientador/ a serviço da aprendizagem do estudante; fazer uso da tutoria como possibilidade de fazer/realizar/ concretizar tal mediação; criar estratégias para que o estudantes sejam os protagonistas da construção do conhecimento, orientar o caminho com leituras e com reflexões sobre os apontamentos realizados, conduzir conflitos e erros, realizar reuniões individuais ou em pequenos grupos, emitir *feedback* consistentes acerca das atividades, fazendo o estudante

contextualizar, problematizar e pensar sobre suas experiências, colocando-o como sujeito da sua própria aprendizagem; orientar o estudante no desenvolvimento profissional; coordenar e administrar grupos de estudantes; valorizar as experiências individuais, tanto pessoal quanto profissional dos estudantes; lançar situações desafiadoras (atividades formativas e ambientes de aprendizagem) aos estudantes para que sejam estimulados a exercitar a autonomia e o espírito crítico, a fim de identificar e interpretar situações problema e acionar os recursos cognitivos adequados; suscitar o desejo de aprender; ser sujeito participante, não apenas delegar e avaliar, mas construir e estar junto na atividade.

Atitudes: respeito às pessoas; promoção à acessibilidade e à inclusão; flexível; paciente; acessível; confiável, problematizador e motivador.

Fonte: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 12 - ORIENTAR MONITORIA.

Conhecimentos sobre: política institucional sobre a monitoria; ato de ensinar e aprender no ensino superior; perfil do estudante universitário; aprendizagem entre pares.

Habilidades para: orientar e supervisionar monitoria; criar plano de trabalho com estratégias de atendimento junto ao monitor para potencializar o sucesso da aprendizagem dos estudantes; trabalhar as dificuldades e necessidades individuais dos estudantes; promover a superação das barreiras da aprendizagem e ser um espaço para que os estudantes atendidos na monitoria desenvolvam suas competências e encontrem significado naquilo que estão aprendendo; promover a qualidade do ensino; contribuir, por meio da monitoria, com a aprendizagem entre os pares.

Atitudes: comprometido; responsável; paciente; respeitoso; acessível.

Fonte: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015.

Competência Pedagógica 13 - ORIENTAR ESTÁGIO E/OU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO.

Conhecimentos sobre: as DCN; o PPC; o manual de estágio e TCC do Curso; formação por competências; aprendizagem significativa; trabalho discente efetivo; mercado de trabalho; campo de atuação profissional; comitê de ética institucional; metodologia científica.

Habilidades para: criar atividades e ambientes que proporcionem o desenvolvimento de competências; realizar vivência em situações profissionais concretas no campo de estágio; aprofundar determinado campo do saber no TCC, com o ato de pesquisar; demonstrar conhecimento sobre as políticas do comitê de ética e da metodologia científica; acompanhar os estudantes na sua

trajetória de aprendizagem, de forma a promover o desenvolvimento de competências; construir junto ao estudante soluções para os problemas, apresentando possibilidades de avanços técnicos e científicos para a futura profissão; promover a publicação científica junto aos estudantes.

Atitudes: atualizado; flexível; comprometido; acessível, claro na comunicação e com capacidade de escuta, observador e problematizador.

Fonte: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015.

Competência Pedagógica 14 - AVALIAR POR COMPETÊNCIA.

Conhecimentos sobre: avaliação; critérios de avaliação; instrumentos de avaliação; formação por competências; aprendizagem significativa; trabalho discente efetivo; avaliação processual e formativa; interdisciplinaridade; aprendizagem por erros.

Habilidades para: demonstrar conhecimento para avaliar por competência; promover a avaliação formativa e processual; administrar a progressão da aprendizagem dos estudantes; observar e avaliar os estudantes em situação de aprendizagem; construir situações e instrumentos avaliativos para desenvolver competências; criar critérios de avaliação para oportunizar *feedback* qualitativo da aprendizagem para os estudantes; aproximar-se dos interesses dos estudantes; oportunizar produção individual e colaborativa dos estudantes; fazer planejamento integrado para poder realizar avaliação por competência da certificação de forma integrada e interdisciplinar; promover avaliações teóricas e práticas que possam desenvolver competências e dar significado ao estudado; construir instrumentos de avaliação que favoreçam os estudantes a mobilizar conhecimentos para a intervir em situações reais; avaliar o desenvolvimento dos estudantes na parte cognitiva, procedimental e atitudinal, no exercício das atividades formativas e ambientes de aprendizagem; identificar o estágio de aprendizagem em que se encontra o estudante para tomar decisões de progressão; identificar os conhecimentos prévios, as habilidades e a forma como o estudante aprende; analisar e refletir sobre os acertos e erros (resultados), refazer a avaliação quando necessária; trabalhar os resultados da avaliação para refletir sobre os erros e aprender a partir deles.

Atitudes: atualizado; investigador; criativo; comprometido; flexível; planejado; coerente.

Fonte: Projeto Pedagógico Institucional UNISUL/ 2015; Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

Competência Pedagógica 15 - INVESTIGAR SOBRE O ENSINO SUPERIOR.

Conhecimentos sobre: o Projeto Pedagógico Institucional (missão, visão e valores); Projeto Pedagógico do Curso; a interdisciplinaridade; as áreas de conhecimento; os campos de saber; os

campos de atuação profissional; trabalho de grupo; inovação no ensino; pedagogia do ensino superior.

Habilidades para: gerir sua própria formação continuada; avaliar sua prática docente e suas competências pedagógicas que necessitam ser desenvolvidas; para planejar o processo de ensino e aprendizagem com seus pares (disciplinas da fase/semestre ou campos de saber/módulos); pensar e agir de forma interdisciplinar; desenvolver atividades formativas integradas; compartilhar ambientes de aprendizagem; promover espaços de trabalho multiprofissional; integrar campos de saber; fortalecer a cultura do trabalho integrado e compartilhado; potencializar o ensino com pesquisa e extensão com ações coletivas.

Atitudes: capacidade de autoavaliar sobre sua prática; ser crítico; possuir visão sistêmica do PPC; conversar e dialogar com os pares; reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade, compartilhar informações; comprometido e envolvido com a instituição; ser curioso; observador; possuir espírito investigador; atualizado e inovador.

Fonte: Entrevista com Gestores da UNISUL/2014; Questionário com Professores da UNISUL/2014; Zabalza (2003).

As competências apresentadas estão longe de ser um desejo de padronização da profissão, tendo em vista que o estudo de caso ora realizado não buscou generalizar resultados, mas sim, compreender o fenômeno específico e ser um contributo para a formação da identidade profissional do professor universitário. Porém, o estudo apontou, com essas 15 competências pedagógicas, uma proposição teórica.

Compreendo que o exercício de uma competência pedagógica requer um conjunto de saberes sobre uma determinada situação que não deve se limitar a essa lista de conhecimentos, habilidades e atitudes, tendo em vista que os contextos e as situações complexas vivenciadas pelos professores são diversas e cada indivíduo possui experiências/formações/histórias singulares, cada qual fará escolhas diferenciadas. Dentro dessa explicação, cabe bem a classificação conceitual de Le Boterf (2004), quando define o que é uma competência real – sendo a competência descrita em termos de conduta operacionalizada, existem várias conjugações de recursos para ser efetuada. Não pode ser prevista, ela decorre da engenhosidade de cada sujeito.

No entanto, independente dos caminhos que cada professor irá usar para colocar suas competências pedagógicas em ação, deseja-se que todos os professores usem sua capacidade cognitiva e afetiva para “mobilizar recursos teóricos (compreender), do meio (agir), procedimentais (proceder e operar), qualidades pessoais (rigor, força, curiosidade), recursos emocionais” (Le Boterf, 2004, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese constitui-se em uma investigação que pretendeu ajudar a compreender o plano epistemológico no qual se situa as competências pedagógicas para o professor universitário implementar o currículo da Universidade do Sul de Santa Catarina/ Brasil, e as necessidades de formação continuada dos professores.

Cabe, nessas considerações, retomar os objetivos específicos que foram alcançados ao longo dos capítulos os quais previam problematizar as principais características do currículo na pós-modernidade e o papel do professor universitário nesse contexto; em conhecer as competências pedagógicas que os gestores e docentes julgam necessárias para implementar o novo currículo no exercício da profissão docente; e identificar e interpretar necessidades, expectativas e interesses de formação continuada dos docentes, segundo eles próprios e os gestores da instituição. No entanto, também há objetivos específicos alcançados que não foram previstos inicialmente, como: contextualizar a produção e a concepção de pedagogia universitária; compreender a construção da identidade dos professores universitários.

Retomo aqui as questões que orientaram essa investigação: qual o contexto do ensino superior brasileiro? O que é ser professor universitário? Quais competências pedagógicas deverão ter o professor universitário que vive as transformações curriculares do início do século XXI? Quais práticas o programa de formação continuada da UNISUL precisa prever para melhorar o desempenho dos professores na aula universitária?

No texto das considerações finais que ora segue encontra-se a seguinte estrutura: a) Objetivos alcançados; b) Limitações da pesquisa; c) Recomendações; d) Indicações para futuros estudos; e) Proposição para as IES.

a) Objetivos alcançados

Na parte 1, sobre a fundamentação teórica e normativa, referente aos quatro primeiros capítulos, foi montado um cenário sobre a pedagogia universitária e os temas que a compõem, embasados numa rede de investigadores, políticas e documentos institucionais.

No Capítulo I foi identificado o campo científico sobre a pedagogia universitária, há alguns autores e espaços de referência na área, buscando responder à seguinte questão: O que é pedagogia universitária? A pesquisa revelou que é um campo científico atual e um espaço transdisciplinar contruído pelos sujeitos em determinado contexto histórico e social, que investiga e reflete a

produção e a aplicação dos conhecimentos do currículo, do processo de regulação da avaliação, do ensino com pesquisa e extensão e das práticas pedagógicas na educação superior, as quais impactam diretamente na profissionalidade docente e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Tendo em vista que a pedagogia universitária é um território preocupado com a formação dos professores, compreendeu-se que esse foi o *lócus* mais adequado para se discutir sobre as competências pedagógicas do professor universitário, entendida como os conhecimentos especializados necessários para atuar na profissão docente.

Outra pergunta a ser respondida neste capítulo foi: Quais são as concepções de ensino que permeiam o ensino superior? Com o apoio da literatura estudada, foi possível afirmar que as características mais próximas de uma concepção de ensino e aprendizagem com formação emancipatória dizem respeito à concepção de educação que altera o centro de interesse do ensino para a aprendizagem; que coloca o estudante no centro como protagonista da aprendizagem e o professor como mediador; que faz o exercício permanente da problematização do conhecimento e da realidade; que promove a produção do conhecimento por meio do ensino com pesquisa e extensão; que coloca os estudantes de forma ativa para responder a problemas reais e dar sentido àquilo que se estuda. Essas concepções estão relacionadas ao processo de ensinagem (Anastasiou, 2004), à formação por competências (Perrenoud, 2000) e ao ato de tutoriar (Trindade, 2014).

Outra pergunta respondida estava relacionada a quem é o estudante do ensino superior e como ele aprende. Conclui-se que as características apontadas de um estudante adulto são: ter acima dos 18 anos; possuir capacidade de decisão; ser autônomo; possuir criticidade; aprender com seus erros; controlar impulsos e afetos, ter tolerância face à mudança. Os estudos também mostram que é diferente o grau de maturidade para cada estudante sobre as características apontadas, mas todos têm em comum a busca por uma identidade profissional. Estudos também revelaram que o perfil desenhado do estudante do ensino superior é aquele que domina a tecnologia; aprende do concreto para o abstrato (aprendizagem com significado); frequenta o curso de graduação em tempo parcial, por ser trabalhador, na sua maioria, são estudantes de cursos noturnos, participam raramente das atividades extraclasse, pouco utilizam os serviços de moradia estudantil, apresentam dificuldades para se dedicarem ao tempo fora de sala de aula com pares e professores, e dedicam tempo integral aos seus papéis de adulto, como o trabalho e a família. Importante ressaltar que esse perfil é majoritariamente do estudante universitário do Brasil. Independente do grau de maturidade e perfil estudantil, todos trazem uma vivência da vida, experiências e leituras sobre o mundo. Cabe ao professor valorizar as experiências dos seus estudantes e proporcionar uma aprendizagem experiencial, para que possam sentir, observar, pensar e agir, e serem capazes de atribuir significado a sua aprendizagem, transformando-se e transformando o seu ambiente. Sendo assim, os professores

universitários devem formar os estudantes adultos para a responsabilidade social, a qual contrapõe a simplificar a aprendizagem de adultos a serviço do desenvolvimento do mercado. Para isso, precisam dar um enfoque à aprendizagem na formação crítica e humanística, ética e política, que esteja comprometida com os problemas da sociedade e com uma transformação social.

Em seguida, no mesmo capítulo, foi respondida mais uma pergunta: Quais são as competências pedagógicas exigidas do professor para atuar na universidade nesse início do século XXI? Constatou-se que o conceito de competências está em constante construção, é um termo polissêmico, utilizado por vários campos de saber. A revisão da literatura mostrou que as competências pedagógicas do fazer a docência são construídas socialmente, assim como são mutáveis. São marcadas pelos atos regulatórios das políticas de avaliação educacional; pelos novos formatos curriculares; pela heterogeneidade do perfil estudantil; pelas mudanças tecnológicas; pelas necessidades impostas do mercado de trabalho; pela busca da qualidade do ensino e aprendizagem, assim como pelo fortalecimento da profissionalização do trabalho docente.

Concluiu-se ainda que a profissão docente é complexa, sendo assim, é necessário um conjunto de competências pedagógicas especializadas para seu exercício, que vai além do saber fazer, em um modelo de formação utilitarista e imediatista. As competências pedagógicas são compreendidas numa visão humanista e que respeita a trajetória dos indivíduos, sendo assim, uma negação da competitividade e do individualismo. O professor competente deixa de ser um mero reproduzidor de técnicas e passa agir diferenciado para cada situação, de forma crítica e reflexiva, leva em conta o contexto, as condições dos recursos, a cultura e o envolvimento do estudante para tomar decisões mais adequadas. E que ser um professor competente-incompetente é saber fazer, entende o que fazer, mas não demonstra atitudes de comprometimento com a aprendizagem do estudante e nem com o trabalho de mudança que o acesso e a construção do conhecimento deveriam possibilitar ao conjunto da sociedade. Nesse sentido, podemos pensar que ser competente pedagogicamente é apresentar um conjunto de conhecimentos especializados, com habilidades e atitudes para desenvolver tal prática docente, com o compromisso da qualidade da aprendizagem e com a transformação do meio.

Vale destacar que a pesquisa também mostrou que a competência se revela mais no saber agir do que no saber fazer, tendo em vista que o saber fazer é o grau mais elementar da competência. Os estudos de Le Boterf (2004) evidenciaram que o saber agir significa, às vezes, não agir. Talvez fosse melhor falar de saber reagir. O autor desconstrói a ideia que a competência se dá apenas na ação, muitas vezes, não agir é uma forma de ser competente.

No Capítulo II, buscou-se responder quem são os professores universitários. Na análise, destaca-se que o professor universitário é um profissional que exerce situações complexas no ato de planejar, supervisionar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior. A construção da sua identidade docente se dá no processo de socialização, que é construído ao longo da vida pessoal e profissional, a qual é influenciada e validada pelo outro no exercício da profissão. Constatou-se que existem várias docências: o professor especialista técnico; o prático reflexivo e o intelectual crítico, esse último é o profissional mais preparado para lidar com as situações da profissão.

Quais as exigências para ser professor universitário? Fatores diagnosticados que influenciam nas exigências são: a tecnologia (multiplicidade de fontes e acesso a informação), o dinamismo das profissões (novas profissões, novas práticas de atuação); os problemas sociais (violência, desestrutura familiar, drogas, desigualdade social, entre outros); a heterogeneidade do público estudantil (idade, etnias, gênero entre outros). Além dessas, tem-se também as exigências preconizadas nos documentos oficiais, que exigem do professor ter titulação *Stricto Sensu* (de preferência, doutorado), experiência profissional no mercado de trabalho; formação pedagógica; publicação científica; ter disponibilidade de tempo para atuar na docência (mínimo de 20 horas); dominar temas transversais (direitos humanos, étnico-racial, meio ambiente, sustentabilidade, empreendedorismo); participar do NDE para estruturar e acompanhar a implementação dos PPCs; dominar a formação por competências. No entanto, os estudos mostraram que o professor, frente a essa lista de exigências, precisa tomar o cuidado para não esvaziar seu papel educativo de intelectuais da educação e transformadores da sociedade e se tornar refém em querer satisfazer todas as exigências das políticas de avaliação externa.

Outra pergunta respondida foi sobre formação inicial ou continuada para o professor universitário. Entende-se que a formação inicial não é suficiente para que o professor domine e discuta sobre as práticas e as competências pedagógicas, nesse sentido, defendeu-se a formação continuada para os professores, argumentando a sua importância para o exercício da docência. Porém, os autores chamam a atenção que é preciso romper com a tradição secular que fortaleceu até os dias de hoje a ideia de que o professor universitário não precisa de formação pedagógica para exercer sua profissão. Conclui-se que é uma contradição admitir que a docência universitária possa ser exercida sem a existência de um conhecimento pedagógico, o qual a própria universidade reconhece como necessário para o exercício da docência nos outros níveis de ensino. Defende-se aqui a tese de que a Universidade é o espaço para ofertar essa formação, no entanto, sugere-se uma formação continuada inicial sobre pedagogia universitária, para todos os professores que ingressam no ensino superior, pois, dessa maneira, fará sentido uma formação continuada, tendo em vista que

essa formação foi iniciada. Uma formação continuada sólida deve contemplar: as dimensões sociopolítica e pedagógica da profissão, desenvolver metodologias ativas que provoquem ação/reflexões e mudanças de comportamento dos professores; considerando a prática do ensino e do aprender como objeto de reflexão para a formação; tomando a pesquisa como componente essencial na formação e assumindo a visão de totalidade do processo educativo e sua inserção no contexto sociocultural. Além disso, deve valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva e também considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente.

A pesquisa também defendeu a tese de que os programas de formação continuada devem levar em consideração as necessidades de formação dos professores, originadas das expectativas, dos desejos, das aspirações, das dificuldades, dos problemas sentidos no cotidiano da profissão. Realizar a formação a partir das necessidades é uma oportunidade de o professor intervir ativamente na sua própria profissionalidade, seguindo os seus interesses, suas crenças e valores. Com relação à metodologia das ações de formação continuada numa perspectiva emancipatória, concluiu-se que se deve planejar a formação numa perspectiva de duração longa, um planejamento anual, pensado de forma estratégica, que use a metodologia de resolução de problemas para o professor refletir, estudar, debater, discutir sua prática. Como exemplo, há a assessoria pedagógica e a formação entre pares, tendo em vista que são processos de formação propostos por iniciativa dos próprios professores, o assessor pedagógico é apoio para dar suporte às atividades. Além dessas formações, a pesquisa também revelou que é preciso avançar nos espaços de formação continuada. É fundamental que a universidade não negue mais a importância dos espaços de formação não formal (a participação em clubes, sindicatos, desporto, local de trabalho) e informal (os filmes, as peças teatrais, os livros, as músicas, as viagens, os museus, entre outros espaços), para a formação continuada de seus professores universitários. Essa ação dará um caráter de reconhecimento social de outros espaços de aprendizagens que antes eram considerados menores, insignificantes, quando comparados com a formação formal, instituições educacionais, que eram as únicas detentoras da produção do saber.

No Capítulo III foram respondidas três perguntas, a primeira delas foi: Quais elementos contribuíram para a expansão do ensino superior privado no Brasil? Traçou-se um breve panorama e constatou-se que o Brasil pós anos 90 foi marcado pelo neoliberalismo e pela falta de investimento nas políticas públicas, o que estimulou a privatização e a redução da participação do Estado nas instituições públicas do ensino superior, reforçando a educação como um serviço e não mais como um direito. Os estudos do Censo Superior de 2015 mostraram que são 2.069 instituições privadas para apenas 295 de instituições públicas de ensino superior no Brasil. Sendo que as privadas

assumem a responsabilidade de atender a 74% do total dos estudantes matriculados no Brasil. A pesquisa também mostrou que o número de todos matriculados em instituições privadas e públicas soma-se a 21,4% dos brasileiros entre 18 e 24 anos que frequentam o Ensino Superior, taxa que não corresponde a um país desenvolvido. Isso mostra que apesar do número elevado de instituições, ainda se tem grande parte da população sem acesso ao esse nível de ensino.

A segunda questão foi referente a quais mudanças ocorreram no currículo do ensino superior na pós-modernidade. A pesquisa desvendou algumas características da pós-modernidade a qual vem marcada pelo consumismo, a importância para o aqui-agora; para o novo e a eficiência; o individualismo e o enfraquecimento da ética e da responsabilidade social, que gera perdas na formação do indivíduo, que fica sem a noção da complexidade da realidade. Além desses, há alguns elementos normativos que impactam nas mudanças dos currículos: a necessidade de flexibilizar o currículo, a expansão da educação a distância, a educação tecnológica, a internacionalização, o ensino com pesquisa e extensão e as exigências dos órgãos regulatórios avaliativos (ENADE, credenciamento e reconhecimento dos cursos, entre outros). No entanto, alguns elementos precisam ser levados em consideração para atingir as mudanças curriculares propostas pela pós-modernidade: romper com a forma tradicional de ensino e aprendizagem; promover a teoria e a prática de forma orgânica em situações reais de aprendizagem; criar gestão participativa, envolvendo os professores como intelectuais da área do ensino superior, para se pensar a educação e a sociedade almejada; reconfigurar os saberes da universidade para integrar espaços de diálogo com o saber popular, a cultura e o trabalho.

Outra pergunta que respondi diz respeito a como é regulado o ensino superior brasileiro? A avaliação é fruto da expansão do ensino superior que acompanha nos documentos o discurso de avaliar a qualidade da educação nas IES, por meio do currículo, da formação dos professores, da infraestrutura e cultura organizacional da IES e dos seus respectivos cursos. O processo de avaliação trouxe consigo o ato de controlar resultados, mas também oportunidades de resignificar as práticas educativas. No entanto, são contestadas as regras e as exigências serem iguais para avaliar as públicas e as privadas, tendo em vista que recebem recursos de fontes diferentes, não possuem as mesmas condições de regime de trabalho dos docentes, possuem infraestruturas diversas e o perfil dos estudantes também é distinto. Esse cenário, aliado ao sistema de avaliação, tem provocado, nas universidades comunitárias preocupações e tensões, fomentando um processo competitivo entre as IES privadas; uma cobrança excessiva junto aos professores, e mecanismos de relações de poder por parte do ministério da educação.

No Capítulo IV procurou-se contextualizar a expansão da educação superior da discussão nacional no âmbito local, apontando o cenário social, político e pedagógico da UNISUL. Nesse sentido, foi respondido a seguinte pergunta: Como foi a expansão da UNISUL pós anos 90? A pesquisa mostrou que essa instituição é uma universidade comunitária que existe há mais de 53 anos, que sua história se deu em conjunto a outras 16 Universidades no Estado de Santa Catarina, as quais hoje são responsáveis por 41% dos estudantes formados no Estado. A pesquisa enfatizou que essas instituições são criadas para não terem lucros, quando acumulam recursos, devem reinvestir para o alcance dos objetivos do projeto fundador. As comunitárias são instituições integradas à comunidade, que promovem o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, preocupadas com o desenvolvimento social e econômico da região. A pesquisa publicou que a forte expansão da UNISUL se deu a partir da década de 90, quando ampliou sua atuação geográfica, quadruplicando o portfólio e o número de estudantes em três grandes períodos 1992, 1998 e 2002. Em 2016, chegou a 30 mil estudantes matriculados distribuídos em 75 cursos, entre tecnólogos, licenciaturas e bacharelados, ofertados na modalidade presencial e a distância, tendo 1.248 professores para dirigir o processo de ensino e aprendizagem, atuando em três *campi*: Tubarão, Grande Florianópolis e Virtual. O último dado com destaque sobre a expansão é referente ao processo de migração da UNISUL para o Sistema Federal de Ensino, a universidade, em 2016, iniciou um novo processo de avaliação dos seus cursos, que tem recebido a visita de especialistas do Ministério da Educação para verificar as exigências de qualidade indicada pelo SINAES.

O capítulo também respondeu sobre quais as mudanças curriculares da UNISUL pós anos 90. Nos documentos analisados foram mapeados seis períodos de re/elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, que se deram em: 1964-1993, foi marcado pelo espontaneísmo curricular; de 1994-1999 foi dirigido pelo planejamento estratégico, com ênfase no modelo empresarial. Os quatros períodos seguintes foram embasados pelo Projeto Pedagógico Institucional (2003, 2010 e 2015): no período de 2000-2005 foi caracterizado pela adequação as DCN; 2006-2008 foi assinalado pelo realinhamento curricular, visando à economicidade; de 2009-2014 foi demarcado pela flexibilização curricular/ educação permanente; por último, de 2015-2018 foi o período que a universidade recebeu o *status* de comunitária e passa pelo processo de migração para avaliação do sistema federal de ensino. Os resultados dessas mudanças representaram a busca da Instituição para tornar-se competitiva e inovadora, atendendo aos requisitos legais e normativos da educação brasileira, sem perder de vista sua característica de universidade comunitária e a formação profissional.

Foi também respondida a pergunta: qual o perfil profissional dos professores da UNISUL? Destaca-se que os professores da UNISUL são contratados por processo seletivo, constatou-se que

o critério formação pedagógica não é eliminatório, apenas o candidato perde ponto na contagem do currículo. Os dados revelaram que a UNISUL possui 1248 professores, destes 60.24% (511 mestres e 241 doutores) possuem titulação *StrictoSensu*; no regime de trabalho verificou-se que 34% são professores com tempo integral; 23% tempo parcial e 43% são horistas. A UNISUL oferece 390 horas de pesquisa, 192 horas de extensão, para serem alocadas entre todos os professores, é um número ainda incipiente para desenvolver o perfil de professor pesquisador e extensionista almejado. No que tange à produção científica dos professores, ao verificar os currículos na Plataforma *Lattes*, observou-se uma baixa produtividade e o pouco envolvimento com grupos de pesquisa. A IES ainda tem um longo caminho a trilhar para atingir as exigências do perfil do professor nota 5 (nota máxima) do SINAES.

Por último, o capítulo aborda sobre as ações formativas para o Professor Universitário da UNISUL, no âmbito da Assistência Pedagógica e do Programa de Formação Continuada, assim, a pergunta respondida foi: como a UNISUL desenvolve a sua pedagogia universitária? O programa da assistência pedagógica existe há mais de 16 anos na UNISUL, é uma profissão consolidada, já possuem pesquisas e resultados que suas inúmeras ações provocam mudanças nas ações pedagógicas realizadas nos cursos, tanto na administração e na política curricular, como na prática pedagógica. A pesquisa chamou a atenção para o número elevado das dificuldades que vive esse profissional, na diminuição do quadro de funcionários e no acúmulo de trabalho. Conclui-se que são profissionais intelectuais que pensam o ensino superior e que cabe à instituição demonstrar interesse para qualificar suas ações. Já o Programa de Formação continuada existe há mais de 19 anos na UNISUL, a pesquisa publicizou o ineditismo da história do PROFOCO, o qual passou por vários formatos e programações. Realizou ações centralizadas e semidescentralizadas, com uma forte concepção de formação técnica para que os professores implantassem os currículos. No entanto, a história também revelou a importância do Assistente Pedagógico para qualificar as ações da formação, captar as necessidades de formação e provocar a formação emancipatória, por meio da reflexão da prática docente. O histórico da oferta da formação mostrou que o Programa se consolidou como uma estratégia de pedagogia universitária e contribuiu para renovar o processo de ensino e aprendizagem na universidade. No entanto, ainda precisa avançar numa fundamentação teórica, na concepção e numa metodologia de formação continuada que saia da centralização e do tecnicismo e que integre suas ações com os setores de avaliação institucional, de contrato de trabalho e de planejamento de carreira docente.

Na parte 2, sobre a Investigação Empírica, referente aos quatro últimos capítulos, foram definidas no capítulo V as concepções metodológicas que auxiliaram a captar os dados reunidos

pela pesquisa e que identificou cinco categorias, analisadas nos capítulos VI, VII e VIII, as quais contribuíram para identificar as competências pedagógicas do docente universitário a partir das transformações curriculares da UNISUL e compreender as necessidades de formação continuada que emergiram desse contexto.

O Capítulo V trouxe como contribuição o desenho da metodologia da investigação, tida como fundamental para apreender a realidade estudada. A opção foi de uma metodologia qualitativa, com o perfil de estudo de caso, que contemplou 11 gestores e 70 docentes, atuantes numa universidade comunitária do Brasil. Foi um estudo de caso que possibilitou ampliar a compreensão sobre o objeto na realidade local, retratando o cenário da docência universitária de uma universidade comunitária, trazendo contribuições para o contexto global sobre as competências pedagógicas do professor universitário. Ideia que merece ser realçada é o recorte da amostra, são poucas as pesquisas no Brasil que investigam as universidades comunitárias e privadas, uma contradição, tendo em vista que são a maioria no Brasil, sendo responsáveis por formar 75% dos profissionais no ensino superior. Nesse sentido, espera-se que a pesquisa tenha contribuído para desmistificar os preconceitos que carregam essas IES, que são enquadradas, de forma generalizada, como descomprometidas com a qualidade do ensino e com a pesquisa científica, e têm seus interesses voltados para atender as demandas do mercado. A pesquisa buscou fortalecer a importância que essa universidade comunitária assume para o desenvolvimento regional e para formação de um cidadão comprometido com a transformação social, a seriedade que possui nas ações (atualização constante dos seus PPCs, programa de formação continuada, assistência pedagógica, programa de monitoria, programa de acessibilidade, programas de pesquisa e extensão, entre outras), para desenvolver a qualidade no ensino e o esforço que demonstra por meio dos programas de *Stricto Sensu* para contribuir com a produção do conhecimento científico. Um exemplo dessa responsabilidade e comprometimento com o ensino foi possível perceber no recorte da amostra. A pesquisa contribuiu para caracterizar a unidade de articulação acadêmica da Saúde e Bem-estar Social, com 9 cursos de graduação, que possuem um total de 281 professores (70% possuem mestrado e/ou doutorado), para atender a 1574 discentes; possuem 12 grupos de pesquisa; a participação dos professores é alta junto aos editais de pesquisa de iniciação científica, ocupam 46% das vagas; no edital de extensão é ainda mais forte, ocupam 80% das vagas, além de também captarem fomento externo, oferecerem cursos de extensão para a comunidade e atendimento gratuito em serviços prestados à comunidade nas clínicas de saúde e nas atividades desportivas; todos os cursos são bem avaliados pelos processos de avaliação re/conhecimento externo, junto aos sistemas Estadual e Federal de Ensino e junto ao ENADE. Dentro deste capítulo, vale destacar, ainda, a postura analítica da pesquisadora para compreender o contexto social que envolveu o estudo de caso, assim como o itinerário reflexivo

percorrido para estruturar os procedimentos de recolhimento dos dados (documento, roteiro da entrevista com os gestores e questionário com os professores) e para tratar os dados de forma interpretativa e qualitativa, frente as cinco categorias diagnosticadas: Currículo da UNISUL; Competências Pedagógicas; Necessidades de Formação Continuada; Programa de Formação Continuada da UNISUL e Características dos Professores.

No capítulo VI foi analisado o projeto pedagógico institucional da UNISUL (2015), a contribuição está na identificação das premissas pedagógicas institucionais e das competências pedagógicas do trabalho docente. Uma ideia que merece destaque é o processo de análise do documento, foi inédita a extração das premissas e das competências, tendo em vista que o texto do documento é complexo, prolixo, mistura ações administrativas e pedagógicas, o que dificultou tal classificação. No entanto, os dois critérios de análise foram imprescindíveis para descobrir e identificar as competências prescritas: 1) tem-se como competência pedagógica as atividades que são específicas do professor (participar da re/elaboração dos projetos pedagógicos de curso; trabalhar integrado e provocar a interdisciplinaridade; produzir material pedagógico; planejar atividades formativas; selecionar ambientes de aprendizagem; fazer uso da tecnologia; mediar a construção do conhecimento; orientar monitoria; orientar estágio e/ou trabalho de conclusão de curso; avaliar por competência); 2) as premissas pedagógicas da instituição são as concepções do que se espera do professor na ação docente (formação por competências; trabalho docente efetivo; aprendizagem significativa; respeito às pessoas, ao meio ambiente e à cultura; inovação pedagógica; acessibilidade e inclusão).

Espera-se ter colaborado de modo substantivo para a instituição refletir e reconhecer claramente a sua proposta de pedagogia universitária, assim como, de forma credível para o professor identificar as competências pedagógicas que são esperadas pela instituição para o exercício da sua profissão de professor universitário.

No capítulo VII a pesquisa suscitou um processo de reflexão dos docentes e gestores sobre a temática pesquisada. Foi possível identificar o perfil dos professores que participaram da pesquisa, concluiu-se que são majoritariamente indivíduos com idades compreendidas acima entre 36 anos, na sua maioria do sexo feminino, 89% são bacharéis na área da saúde, com titulação mínima de mestrado, poucos têm formação pedagógica, em grande parte são experientes em números de anos no exercício da docência (acima de 11 anos), 50% detêm vínculo parcial ou integral com a instituição, todos ministram aulas no novo projeto pedagógico nos cursos da área da saúde na UNISUL e demonstram alta satisfação no exercício da profissão docente. Apesar de vivenciarmos

uma época com tantas exigências para o trabalho docente e com a desprofissionalização por parte das atitudes políticas de desinvestimento na educação, agravando as condições de trabalho da profissão, mesmo assim os professores, nas suas respostas, mostraram-se satisfeitos com o ato de ensinar. No entanto, apesar do otimismo dos professores, cabe a eles se mobilizarem para pressionar os órgãos governamentais e institucionais, a fim de rever a valorização dos critérios do *curriculum lattes*, para que se tenha políticas de incentivo as quais reconheçam o valor do ensino e dos saberes docente. Cunha (2006, p. 21) também reforça essa ideia, argumentando que “o ensino é coisa séria, pois dele decorre a formação profissional do aluno”. Outra opinião analisada entre os sujeitos foi para compreender as reformas curriculares. Conclui-se que 85% participaram diretamente das ações para pensar o novo PPC, o que não representa a grande maioria dos professores da Universidade; apontaram como o objetivo e motivo principal da mudança curricular a necessidade de ampliar a qualidade do ensino e promover a inovação pedagógica, frente à flexibilização curricular, aprendizagem por competências e aprendizagem significativa, ao destacar esses pontos, demonstraram conhecimento sobre as premissas do PPI. Sobre a metodologia utilizada, o destaque foi para os espaços de participação da comunidade acadêmica em vários segmentos e o estudo realizado sobre os documentos. Percebe-se que a metodologia trouxe significativos espaços de formação continuada, assim como o exercício da autonomia e do protagonismo dos sujeitos na elaboração dos documentos institucionais. No que tange à discussão sobre a reforma curricular e o impacto nas mudanças no trabalho docente, a ênfase foi para as estratégias de aprendizagem (ensino com pesquisa e extensão), o trabalho integrado entre os professores (nas certificações) e para a diversificação dos ambientes de aprendizagem. O capítulo também revelou as competências pedagógicas do professor universitário, ao pontuá-las, os professores e gestores trouxeram a importância das atitudes de comprometimento, responsabilidade e ética para o exercício da profissão. Das 12 competências levantadas, constatou-se que oito foram semelhantes (Planejar o processo de ensino e aprendizagem; Trabalhar integrado e promover a interdisciplinaridade; Elaborar atividades formativas; Diversificar os ambientes de aprendizagem; Mediar a construção do conhecimento; Relacionar-se com o estudante; Avaliar por competência; Conhecer e investigar sobre o ensino) entre os professores e gestores e quatro foram diferentes (Produzir materiais pedagógicos; Fazer uso da tecnologia; Dominar teoria e prática; Comunicar-se). A pesquisa também revelou o compromisso dos professores em autoavaliarem as competências pedagógicas no seu trabalho docente, assim, 50% argumentaram que possuem as “estratégias de ensino e aprendizagem” como a competência mais desenvolvida.

No entanto, aquelas competências com baixo ou nenhum destaque foram: avaliar por competências, fazer uso da tecnologia, trabalhar integrado e promover interdisciplinaridade,

produzir materiais pedagógicos, diversificar os ambientes de aprendizagem e conhecer e investigar sobre o ensino, revelaram que são também consideradas como necessidades de formação continuada. Conclui-se também que os docentes e gestores expressaram conscientemente as necessidades de formação continuada dos professores, revelaram fragilidades/ dificuldades/ limites/ carências/ desejos/ expectativas/ motivações/ objetivos/ interesses/ aspirações e responsabilidades da profissão, dessa forma, chegou-se a 11 necessidades: 6 foram semelhantes e 5 foram diferentes. Das 12 competências diagnosticadas, apenas duas não foram mencionadas como necessidade de formação pedagógica: planejar o processo de ensino e aprendizagem e produzir materiais pedagógicos; e uma necessidade apontada, “fazer pesquisa e extensão”, apareceu desconectada do ensino, mas como uma necessidade de atender as expectativas da instituição e das avaliações externas. Os sujeitos também revelaram sua seriedade e senso crítico sobre as ações desenvolvidas pelo programa de formação continuada da UNISUL. Entre as seis sugestões apontadas, salienta-se a necessidade do PROFOCO “qualificar e ampliar suas estratégias de formação”, isso foi colocado como quesito principal para instituição ouvir o docente, sobre suas necessidades, experiências e sugestões, afim de que se assuma o centro da formação continuada, também, sugeriram ampliar os espaços de formação. Nesse sentido, a última categoria analisada no capítulo merece destaque, foi sobre as outras ações que auxiliam o professor na sua formação docente, ressaltaram como formação formal: a orientação de trabalho de conclusão de curso e estágio; a participação em programas de mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado; a participação em eventos acadêmicos; a realização de pesquisa e extensão; o exercício da docência também na modalidade a distância; a atuação como docente em diferentes cursos e o trabalho com a monitoria. As respostas extrapolaram e ampliaram as ações formais da universidade, sublinharam como formação não formal: a troca de experiência com os pares; a aprendizagem com os estudantes; o estudo autodidata; o atendimento com a assessoria pedagógica; a participação em reuniões de congregação e a atuação que exercem no campo profissional (mercado de trabalho). A pesquisa evidenciou que as ações de formação informal (filmes, peças teatrais, livros, músicas, viagens, os museus, entre outros espaços socioculturais) não foram contempladas nas respostas. É necessário criar mecanismos nas IES para validar e certificar esse notório saber apreendido em espaços de formação não formal e informal, os quais também contribuem na formação docente.

Nesse capítulo, ainda vale destacar a categoria oito do questionário, a qual se referiu sobre a avaliação dos professores acerca do tema da pesquisa, assim sendo, é oportuno trazer essa reflexão da análise para o espaço das considerações finais, tendo em vista que também é uma forma de avaliar o estudo realizado pelo olhar dos sujeitos que foram o objeto desta pesquisa. Assumiu enorme relevância o fato de 100% dos professores julgarem de forma positiva, classificarem a pertinência

do tema “competências pedagógicas do professor universitário” como significativo e atual. As respostas foram agrupadas e classificadas em cinco ideias-chave: a primeira ligada às contribuições que o preenchimento do questionário trouxe para se compreender com maior clareza os conceitos pedagógicos da mudança curricular da UNISUL. A segunda, os professores compararam esse momento de preencher o questionário com um espaço de autoavaliação, quando puderam parar para refletir, pensar e visualizar sua atuação profissional, analisar as fragilidades, os anseios e as potencialidades do trabalho vivido e aprendido, além de projetar ações para avançar na sua formação. A terceira ideia chamou muito a atenção, tendo em vista que os professores demonstraram o sentimento de se sentirem valorizados com a pesquisa, de serem ouvidos, de terem espaço para se colocar e se posicionar, sentiram-se acolhidos com atenção individualizada. A quarta trouxe o sentimento que a pesquisa os provocou a fazer mudanças na sua prática docente, realizaram uma autorreflexão sobre o trabalho docente e apresentaram vontade de aprender mais sobre os temas questionados. O quinto foi sobre a expectativa que a pesquisa gerou nos professores, apontaram que os resultados precisam ser apresentados e discutidos com os professores, a fim de que possa proporcionar uma melhor orientação ao trabalho docente, qualificar a formação dos professores e criar ações institucionais para ajudar a UNISUL a implantar o novo currículo.

O capítulo VIII foi revelador sobre as competências pedagógicas indetificadas para o trabalho do professor universitário na UNISUL, chegou-se a 15 competências: Participar da Re/Elaboração de Projeto Pedagógico de Curso; Planejar o processo de ensino e aprendizagem; Trabalhar Integrado e Provocar a Interdisciplinaridade; Produzir Materiais Pedagógicos; Elaborar Atividades Formativas; Selecionar, Organizar e Diversificar Ambientes de Aprendizagem; Fazer uso da tecnologia; Dominar Teoria e Prática; Comunicar-se; Relacionar-se com o Estudante; Mediar a construção do conhecimento; Orientar Monitoria; Orientar Estágio e/ou Trabalho de Conclusão de Curso; Avaliar por Competência; Conhecer e Investigar sobre o ensino superior. Tais competências foram analisadas à luz da teoria de Zabala (2003), e apesar de diferentes graus de profundidade e dos contextos analisados, foram validadas pelo estudo por compreenderem que são competências complexas e não são específicas do Professor que atua na UNISUL, podem servir de base para orientar os demais professores universitários do ensino superior brasileiro, na sua profissionalização docente.

Merece também ser enaltecida a sugestão da relação didática das competências propostas no final do capítulo, isso demonstrou que para desenvolver uma competência é preciso mobilizar vários conhecimentos pedagógicos especializados, habilidades e atitudes. Discutir sobre as competências pedagógicas e o trabalho do professor foi uma forma de auxiliar na profissionalização docente. O

desejo enquanto pesquisadora é que esse estudo possa ter impacto sobre as formas de ensinar e aprender no ensino superior. E que o professor, ao desenvolver suas competências pedagógicas, venha a agregar valor social na profissão, sendo profissionais mais qualificados para o desenvolvimento da sociedade, como também agregar valor no capital cultural, epistemológico e econômico da instituição, construindo e implementando com efetividade os Projetos Pedagógicos dos Cursos.

b) Limitações da Pesquisa

Foram investigadas as competências pedagógicas e as necessidades de formação do professor universitário, focalizando o pensamento dos sujeitos, as suas representações, a suas crenças e sentidos com relação à prática pedagógica. No entanto, reconhece-se uma limitação da pesquisa, quando se analisa a prática declarada, as competências desenvolvidas e as necessidades apontadas, não foram comparadas/ou observadas com as práticas reais que acontecem, faltando a observação direta das aulas dos professores, assim como ouvir os estudantes.

c) Recomendações

Como o estudo de caso tem por meta descobrir novas problemáticas, de ampliar perspectivas existentes, seguem aqui recomendações para que as instituições de Ensino Superior possam contribuir mais intensamente no desenvolvimento das competências pedagógicas de seus professores, recomenda-se:

- discutir os resultados, como o desta pesquisa, com os professores em espaços de formação continuada, para que possa gerar reflexão e debate sobre seu fazer docente;
- utilizar essas competências para nortear o processo seletivo e o contrato de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior, dando a elas o *status* que merece de reconhecimento da importância dos saberes docente;
- organizar ações dos programas de formação continuada por competências;
- avaliar o desempenho dos professores por competências;
- incluir e valorizar no plano de cargo de salários as horas de formação continuada vivenciadas/certificadas pelos professores para progressão na carreira;
- oferecer formação inicial sobre pedagogia universitária para todos os professores que ingressam na universidade, para que após possa ser oferecida a continuidade da formação.

- ter um repositário, um espaço científico (revista/periódico), para acolher as publicações dos professores sobre o seu fazer docente.
- estimular os cursos de pedagogia/faculdades de educação a discutirem sobre a pedagogia universitária;
- sugerir aos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* o fortalecimento de manter a disciplina de metodologia do ensino superior, a qual vem sendo extinguida dos currículos;
- aperfeiçoar a função dos assistentes/assessores pedagógicos e reafirmar o compromisso que tem com a formação contínua dos docentes;
- alargar o olhar sobre a reconfiguração dos espaços e tempos da formação continuada dos professores universitários, para isso é necessário reconhecer e validar além das formações continuadas efetuadas de maneira formal, as ações de formação não formal e informal. Propor um sistema operacional para gerir e ter critérios para validar as formações informais e não formais de aprendizagem, podendo ser por declaração, certificação, portfólio, que comprove a competência desenvolvida. Se necessário, poderá o Programa de Formação Continuada realizar entrevistas, provas escritas ou orais, simulações, exercícios práticos, e ainda observações em contexto de trabalho, cabendo ao final a emissão de uma certificação do PROFOCO, cancelando o desenvolvimento de tal competência. Para isso, é importante que a instituição mapeie e divulgue entre os professores o quadro oficial contendo os espaços e as atividades não formais e informais que serão validados como horas de formação continuada (exemplo: participação em banca de TCC, em orientação de monitoria, em autoria de projetos de pesquisa e extensão, publicação sobre sua prática docente, entre outros). Dessa forma, as instituições terão uma rede de atividades de formações continuada que contribuam para o professor desenvolver suas competências pedagógicas.

d) Indicações para Futuros Estudos

Espera-se que as contribuições apresentadas permitam incentivar outros estudiosos a realizarem pesquisas, para que o estado da arte na área de formação continuada do docente no ensino superior possa caracterizar nossa identidade enquanto país sobre o tema.

Tem-se a intenção de dar continuidade ao estudo em nível de pós-doutoramento, para validar as competências pedagógicas e as necessidades de formação continuada (por meio de formulário eletrônico) junto a todos os docentes (1.248) da UNISUL, a fim de construir um documento institucional que represente as competências pedagógicas dos professores da UNISUL.

Além desse estudo, há outras questões que poderão vir a proporcionar futuros estudos nesta direção, como: 1) tem-se a lucidez que essa tese referiu-se a uma parte da atuação da docência, a qual está ligada à aula universitária e ao compromisso com a produção de conhecimento pedagógico. No entanto, tem-se claro que o professor, junto à instituição de ensino superior, tem outras frentes de trabalho, como: a atuação na gestão dos cursos, na pesquisa e na extensão, as quais também precisam de estudos para compreender as competências exigidas para essas funções. Compreende-se que com esses estudos realizados estariam completas as competências da atuação (pedagógica/ensino, gestão, pesquisa e extensão) do professor universitário; 2) Também, faltam pesquisas científicas para avaliar o impacto das formações continuadas, para mensurar os resultados e evidenciar as mudanças nas concepções pedagógicas, na prática docente e na qualidade do ensino ligado diretamente ao efeito que produz na aprendizagem dos estudantes.

e) Proposição para as IES

Defende-se a tese de que o desenvolvimento das competências pedagógicas só acontecerá de fato quando os professores experimentarem, durante a formação continuada, a mobilização de tais competências, de forma que possam refletir, analisar e apreendê-las. No entanto, organizar uma formação continuada por competências requer uma reconstrução completa da concepção, dos procedimentos e das atividades de formação continuada. Trazer uma proposta de formação continuada emancipatória é compreender o professor como um profissional intelectual, conforme defendido nos estudos de Estrela (2010) e Giroux (1997), sendo o professor gestor da sua própria formação, aquele que autoavalia suas competências pedagógicas frente à prática docente e se envolve em ações para qualificar sua realidade. Nesse sentido, não se tira a obrigação dos programas de formação de serem proponentes de metodologias e trazerem formadores especialistas da área para discutir junto aos professores, no entanto, a proposta é que o professor assuma sua responsabilidade, com um papel participativo no processo de formação, tornando-se protagonista e exercendo sua autonomia frente a escolhas de temas, metodologias para suprir suas necessidades de formação. Dessa forma, compreende-se que a responsabilidade de o professor assumir sua formação continuada é o caminho da profissionalização mais adequada. Para isso, tem-se a proposta de personalizar a formação continuada, para que venha a atender as necessidades dos professores. Bazzo (2005), fazendo referência à experiência confirmada em bibliografias mais recentes na área, apresenta uma questão fundamental:

Programas de formação/profissionalização para ensino superior só terão alguma chance de resultados positivos quando concebidos de forma autônoma pelos próprios interessados e se forem enraizadas nas questões do cotidiano, elencadas e priorizadas pelo grupo em questão (p. 12).

Partindo dessa reflexão, sugere-se que as IES façam uso dessas 15 competências pedagógicas, validadas por esta pesquisa, para auxiliar a orientar o trabalho do professor universitário e que as integre nas ações dos Programas Formação Continuada, no Plano de Carreiras e de Cargos e Salários. Essa ideia é uma possibilidade de dar uma fundamentação teórica à profissionalização docente da Universidade, assim como direcionar a oferta das atividades de formação continuada com maior assertividade e efetividade, sem perder de vista as necessidades e as demandas do Currículo vigente.

Ao buscar responder à pergunta realizada no começo da pesquisa: Quais contribuições a pesquisa poderá trazer ao programa de formação continua(da) da UNISUL?, pensou-se numa proposta de formação continuada pedagógica semi/descentralizada (Cunha, 2015) e emancipatória, seguindo os pressupostos de Lucarelli (2002, p. 144) “é necessário investir no conceito de formação como construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, como trajetória pessoal, mediante a busca em si mesmo e nos outros”. Dentro desse princípio, apresenta-se uma metodologia para avançar, inovar e qualificar a formação dos seus professores, chamada de *Formation Personalized for Teacher (Formação Personalizada para Professores)*, com o intuito de investir recursos na formação continuada em defesa dos professores como intelectuais transformadores, em que a formação possa fazer parte da reflexão da ação no cotidiano dos professores e não ser apenas um evento no calendário acadêmico que ocorre duas vezes ao ano.

A proposta é que a formação continuada parta da análise interna do trabalho docente e não das demandas externas, para que o professor seja o protagonista do processo de formação continuada. Como afirma Nóvoa (2009), propõe-se uma formação que seja construída dentro da profissão, em que o professor seja o investigador da sua prática, realize a pesquisa-ação, a investigação da ação e promova mudanças significativas e com significado, dando origem à construção teórica e metodológica de um conhecimento profissional docente. Deseja-se que a formação continuada possa acompanhar o professor durante toda a sua carreira profissional, sendo uma formação permanente, que exige estudo, pesquisa e ressignificação da sua prática. Para isso, tem-se como objetivo principal: oportunizar o professor a autoavaliar suas competências pedagógicas para atuar no ensino superior e identificar suas necessidades de formação continuada, visando a criar ações e a ampliar as possibilidades de profissionalizar sua profissão docente. Para isso, tem-se como proposta a seguinte metodologia:

a) Diagnosticar as Necessidades de Formação Continuada - teste *on-line* de diagnóstico das necessidades de formação continuada a partir das competências pedagógicas (aferidas nessa pesquisa), que orientará os professores a organizarem seu plano de formação continuada. Sugere-se que para cada uma das 15 competências se crie um formulário de autoavaliação, sendo possível seguir duas propostas: a primeira é partir da competência geral para fazer perguntas sobre as competências específicas (conforme apresentado por Zablaça, 2003, p.210-214), ou, ainda, uma segunda proposta, é possível fazer um formulário contendo as 15 competências gerais com uma pequena descrição de cada uma delas, para que o professor também se autoavale, assinale aquelas que precisa desenvolver. O resultado evidenciará as necessidades de formação pedagógica e haverá uma mensagem automática que orientará o professor a participar de uma formação híbrida (item b). Essa ação permitirá que o professor exerça sua autonomia com responsabilidade para construir significados pertinentes sobre sua profissão no contexto da formação continuada. Esse movimento de olhar para si mesmo e detectar suas necessidades / dificuldades/ visa a dar significado para a formação e buscar novas possibilidades para romper barreiras e desenvolver competências que façam sentido a sua história profissional.

b) Metodologia para Desenvolver Competências Pedagógicas - sugiro uma formação híbrida, que a instituição continue ofertando atividades presenciais previstas no calendário anual, porém, é necessário que integre e inclua a continuidade da formação ao longo do semestre, com a abertura de uma sala virtual para cada competência necessária a ser desenvolvida. Nesse espaço, serão organizadas atividades que venham a atender a necessidade apontada por cada professor. As atividades propostas exigem que o professor: leia e estude sobre a competência indicada, compartilhe opinião e informações, debata no fórum e aprenda com seus pares de forma colaborativa; que reflita, problematize e desenvolva ações de investigação para compreender sua prática docente; que faça sínteses e comentários sobre suas descobertas. Nessa metodologia está previsto que o professor desenvolva uma pesquisa sobre a competência a ser desenvolvida, escolha um plano de ensino de uma disciplina/unidade de aprendizagem que ministra e faça uma pesquisa/ação aplicando seus conhecimentos adquiridos. O intuito é que a formação continuada possa gerar impacto na qualificação da prática docente e ajude a superar os desafios do dia a dia, consequentemente, também impactará no processo de aprendizagem dos estudantes. Sugere-se que as atividades sejam elaboradas, orientadas e mediadas pelos Assistentes Pedagógicos das IES, tanto na sala virtual quanto nos encontros presenciais.

c) Avaliação e Socialização do Resultado das Formações – tem-se a intenção de quebrar com o individualismo que perdurou durante anos na cultura da docência universitária. Para isso, é necessário criar espaços de compartilhamento, de troca de experiência, que o professor aprenda a aprender com os pares. A proposta é fazer com que os professores sejam autores e protagonistas de textos científicos na área do ensino superior, que produzam em pares, escrevam, publiquem sobre suas investigações, reflexões e críticas, sobre suas práticas e aprendizados, socializando suas descobertas em eventos internos e externos a instituição, a fim de fortalecer a profissão docente e auxiliar diretamente na formação de outros professores. O trabalho em cooperação é mencionado como necessário para o exercício da docência e apontados por Zabalza (2004) como uma das possibilidades de superar a inércia de alguns, no exercício profissional, bem como torná-lo mais coeso e institucional. Uma experiência que pode ser trabalhada é formação por pares da Universidade do Porto, a qual poderá ser adaptada para nossa realidade brasileira. Outra proposta interessante é a experiência da plataforma “Sua Classe, Brasil”²¹, uma iniciativa do “Instituto Crescer” e “XD Education”, que oportuniza a formação continuada para docentes da educação básica, são experiências que auxiliam os professores a aperfeiçoar a prática de maneira personalizada, permanente e profissional, assim como colocar em prática ideias que colaborem para a promoção de aprendizagem significativa para seus estudantes.

d) Certificação da Competência Desenvolvida – sugere-se que após concluído o ciclo de atividades para o desenvolvimento da competência e publicados os resultados da formação, o professor possa ser certificado e receber um selo de **COMPETÊNCIA DESENVOLVIDA**. Sugere-se que o selo referente à competência adquirida tenha validade de até 10 anos e seja protocolado, somando pontos junto ao Plano de Cargos de Salários e para a Carreira Docente. Isso faz com que a formação continuada seja valorizada se integre ao processo de gestão universitária.

Após toda essa atividade investigativa, acredita-se que as políticas educacionais e os gestores das IES brasileiras possam repensar e oportunizar melhores condições de trabalho para o docente universitário, assumindo, na prática, o envolvimento dos professores na gestão das ações de formação continuada.

Investir na formação pedagógica do docente universitário foi a provocação desta pesquisa, embora não tenha esgotado o objeto de análise, ou seja, as competências pedagógicas, o que não se pretendia. Há, nesta pesquisa, descobertas para os sujeitos que se preocupam com o destino e os

²¹ Para saber mais, segue o endereço eletrônico <<https://www.suaclasse.net.br>>.

caminhos da educação superior no nosso país. Levantar as 15 competências pedagógicas para balizar as necessidades dos professores e propor ações de formação continuada significativas foi o contributo maior desta pesquisa. Nessa perspectiva, acredita-se que a formação personalizada é uma forma de os professores exercerem sua autonomia, fazer uma autorreflexão e se conscientizarem da trajetória de construção de sua identidade profissional; fazer escolhas e ampliar o significado da formação continuada, tornando uma cultura o ato de refletir sobre a profissão docente, provocando efetivas mudanças e impactos no processo de qualificação do ato de educar e de se profissionalizar.

BIBLIOGRAFIA

Seguem as obras consultadas sobre o referencial teórico e metodológico desta tese, ressalta-se que optou-se por separar num conjunto específico os documentos institucionais e em outro conjunto a legislação das políticas brasileira consultada, ambos no final dessa bibliografia.

A

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4.^a ed.). São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2001, 25-26 de maio). Um novo olhar sobre a docência universitária. Conferência de encerramento no 1º Encontro sobre o Ensino da Economia, Universidade de Évora.

Almeida, M. I. e Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anastasiou, L. G. C. (2001). Educação Superior e Preparação Pedagógica: elementos para um começo de conversa. *Revista Saberes*, UNERJ. Ano 2, v. 2, 30-42.

Anastasiou, L. G. C. (2004). Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 475-496). São Paulo: UNESP.

Anastasiou, L. G. C. e Alves, L. P. (2012). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (3.^a ed.). Joinville: Univille.

André, M. (2002). *Formação de docentes no Brasil (1990-1998)* (Série Estado do Conhecimento 6). Brasília: MEC/INEP.

André, M. (2013). O que é um estudo de caso: qualitativo em educação? *Rev. da FAEEBA*, 22(40), 95-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v22.n40.753>

Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Lisboa: CIES-IUL.

Apple, M. W (2006). *Ideologia e currículo* (3.^a ed). Porto Alegre: Artmed.

B

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70.

Basso, R. A. e Prado, M. R. (2013). Universidade Aberta do Brasil: política de democratização e interiorização da educação superior pública a distância no Brasil. In *Anais do 3.º Colóquio Lusobrasileiro de Educação a Distância* (pp. 1-14) Lisboa: LEAD.

Barboza, M. G. A. F. (2012). *A Aula Universitária: figurações das coreografias de ensino* (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa, Portugal.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bazzo, V. L. (2005). Uma experiência de formação para professores do ensino superior. In *Anais da 28.^a Reunião da ANPEd*. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/gt11.htm>

Benedito, A. V., Ferrer, V. e Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.

Bacich L. e Moran J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, 25, 45-47. Disponível em <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>

Bogdan, R. C. e Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Bordas, M. (2003). Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In *Anais do 28.^a Reunião Anual da ANPEd*. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/gt11.htm>

Brzezinski, I. (2014). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)* (Série Estado do Conhecimento, 13). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

C

Canário, R. (1996). Livro Branco, uma visão funcionalista da educação. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educar e Formar ao Longo da Vida* (pp. 51-56). Lisboa: Co.

Canário, R. (2003). A Aprendizagem ao longo da Vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.

Canário, R. Cabrito, B. e Cavaco, C. (2005). Administração Local e Formação de Formadores. In R. Canário e B. G. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 127-158). Lisboa: Educa.

Candau, V. M. F. (1996). Formação Continuada de professores: tendências atuais. In A. M. Reali e M. G. N. Mizukami (Org.), *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 139-152). São Carlos: EDUFSCar.

Caseiro, L. C. Z. (2016). *A pesquisa sobre desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP.

Catani, A. M., Oliveira, J. F. de e Dourado, L. F. (2001). Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75), 1-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Charlot, B. (2008). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Chauí, M. (1989). Produtividade e Humanidades. *Tempo Social Revista de Sociologia da USP*, 1(2), 45-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/ts.v1i2.84766>

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. S.Paulo: Editora UNESP.

Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. e Zabalza, M. A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-296. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Documentos de trabalho dos serviços da Comissão. Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: CCE. Disponível em: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>

Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo, SP: Cortez.

Cunha, L. A. (1989). *A Universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.

Cunha, M. I. (2003). *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas* (2.^a Ed.). Araraquara, SP: J.M. Editores.

Cunha, M. I. (2004). Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface – Comunicação Saúde, Educação*, 7(13), 149-158.

Cunha, M. I. (2005). *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*. Campinas: Autores Associados.

Cunha, M. I. (2006). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marins.

Cunha, M. I. (2007). *Reflexões em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus.

Cunha, M. I. (2010). *Trajetórias de Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores.

Cunha, M. I. (2011). *O Bom professor e sua prática* (28.^a ed.). Campinas: Papirus.

Cunha, M. I. (2012). *Qualidade da Graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docentes*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores.

Cunha, M. I. (2014). Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In M. I. Cunha. (Org.), *Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades* (pp. 153-185). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.

Cunha, M. I. e Isaia, S. V. (2006). Professor da educação superior. In M. Morosini (Org.), *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário* (pp. 375-377). Brasília: INEP/ MEC.

Cunha, M. I. e Leite, D. (1996). *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campinas: Papirus.

D

Dagnino, R. P. (1985). Universidade e Política de Ciência e Tecnologia. In C. Bori et al. (Org.), *Universidade Brasileira: Organização e Problemas* (pp. 22- 28). São Paulo: SBPC.

Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto. Porto Editora.

Dutra, A. R. A., Wagner, F., Nunes, K., Pacheco, L. K., Silveira, S. O. B. e Bastos, V. (2014). Desafios da Educação Permanente: um olhar sobre a implementação de projetos pedagógicos com foco na formação por competências na Universidade do Sul de Santa Catarina/Brasil. In T. Estrela (Ed.), *Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento* (vol. 1, pp.302-315). Lisboa: Educa.

E

Eco, U. (2015). *Como se faz uma tese* (9.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.

Ehrensperger, R. M. G. (2009). *Políticas e práticas curriculares no ensino superior – Brasil/Portugal* (Tese de Doutoramento). Universidade Minho, Braga, Portugal.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima e J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110.

Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48.

Esteves, M. (2010). Sentidos da Inovação Pedagógica no Ensino Superior. In. C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 45-61). Porto: CIIIE/Livpsic.

Esteves, M. (2012). Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. In C. Leite e M. Zabalza (Org.), *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 52-63). Porto: CIIIE.

Estrela, A. e Estrela, M. T. (Org.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (2007). As ciências da educação, hoje. In Sousa J. M. (Org.), *Atas do IX Congresso da SPCE. Educação para o Sucesso: Políticas e Atores* (pp.15-35). Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, M. T. (2010). Ética e Pedagogia no Ensino Superior. In. C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 11-27). Porto: CIIIE/Livpsic.

F

Fazenda, I. C. A. (1998). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus.

Fernandes, M. R. (2000). *Modernismo e Inovação na Pós-Modernidade – Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, S., Flores, M. A. e Lima, R. M. (2008). Tutoria no contexto do project-led education (ple): potencialidades e desafios. In A. M. V. Simão, A. P. Caetano e I. Freire (Ed.), *Atas do XVI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Tutoria e Mediação em Educação* (pp.89-113). Lisboa: AFIRSE.

Finger, M. (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário e B. G. Cabrito (Org.), *Educação e Formação de Adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

Fleury, A. C. C. e Fleury, M. T. L. (2000). *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas.

Fragelli, C. M. B, Carrasco, L. B. Z. e Azevedo M. A. R. (2014). A Formação do Professor Universitário: Aspectos Históricos e Explorações Futuras. In *Seminário Internacional de Educação Superior 2014: Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos* (pp. 1-11). Disponível em: http://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf

Franco, M. A. S. (2005). A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. 28.^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. Anais eletrônicos. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-46-int.pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido* (24.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, H. C. L. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23(80), 136-167. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.

G

Gaeta, C. e Masetto, M. T. (2013). *O Professor Iniciante no Ensino Superior – aprender, atuar e inovar*. São Paulo: SENAC.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Germano, J. W. (1993). *Estado Militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a edição). São Paulo: Editora Atlas.

Giroux, H. A. (1997). *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.

Giustina, O. D. e Müller, J. (2012). *As instituições também tem alma – a Unisul e sua história*. Palhoça: Editora UNISUL.

Goergen, P. (2000). Ciência, sociedade e universidade. *Educação & Sociedade*, 19(63), 53-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200005>

Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Princípia.

H

Hargreaves, A. (2005). *Professor, cultura e pos-modernidade*. Madrid: Morata.

Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.

I

Ianni, O. (1996). *A Idéia de Brasil Moderno* (2.^a ed.). São Paulo: Brasiliense.

IBGE (2010). *Censo Demográfico, 2010*. Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 22 de dez. 2011.

INEP (2004). *SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. Brasília: INEP.

INEP (2014). *Censo da Educação Superior*. Rio de Janeiro: INEP.

INEP (2015). *Censo da Educação Superior*. Rio de Janeiro: INEP.

Isaia, S. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In D. Ristoff e P. Sevegnani (Org.), *Docência na Educação Superior* (pp. 65- 86). Brasília: INEP.

J

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Paris: De Boeck & Larcier S.A.

K

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge Book Co.

Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4th ed.). Houston: Gulf.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Krahe, E. D., Silva, M. G. S. e Nesi, M. J. (2013). Reforma curricular do ensino de graduação em uma universidade comunitária de Santa Catarina - Brasil. In *Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife: ANPAE.

Kuhn, T. S. (1989). *Estrutura das revoluções científicas* (3.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.

L

Lakatos, E. M. e Marconi, M. de Andrade (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Lauxen, S. L. (2006). Universidade Regional [verbete]. In M. Morosini (Ed.), *Enciclopédia da Pedagogia Universitária – glossário* (p. 238). Brasília: INEP.

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. São Paulo: Artmed editora.

Le Boterf, G.(2004). *Construir as Competências Individuais e Colectivas*. Porto: Edições ASA.

Leite, C. e Ramos, K. (2010). Questões da Formação Pedagógica-didática na sua relação com a profissionalidade docente na universitária: alguns pontos em debate. In C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 29-43). Porto: CIIE/Livpsic.

Leite, C. (Org.) (2010). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: CIIE/Livpsic.

Leite, D. (2006). Avaliação da Educação Superior. In M. Morosini (Org.), *Enciclopédia de pedagogia universitária* (pp. 459-507). Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Leite, D. (2012). Desafios para inovação pedagógica na universidade do século 21. In C. Leite e M. Zabalza (Org.), *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência* (pp.222-226). Porto: CIIIE.

Leite, F. T. (2008). *Metodologia Científica: Métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida, SP: Idéias e Letras.

Lenoir, Y. e Morales-Gómez, M. A. (2011). El Enfoque por Competencias y Profesionalización de la Enseñanza: Una Clarificación Conceptual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 46-64. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4717>

Libâneo, J. C. (2008). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática* (5.^a ed., revista e ampliada). Goiânia: MF Livros.

Lipovetsky, G. e Charles, S. (2004). *Os Tempos Hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.

Lucarelli, E. (2002). O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In N. Ferreira e M. Aguiar (Org.), *Para onde vão a orientação e supervisão educacional?* (3.^a ed., pp. 123-148) Campinas, SP: Papirus.

Lucarelli, E. (2004). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2006). Inovação Pedagógica. In M. Morosini (Org.), *Enciclopédia de pedagogia universitária* (pp.358-360). Porto Alegre: FAPERGS/RIES.

Lucarelli, E. (2012). Prácticas innovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad: enseñanza, formación, intervención e investigación. In C. Leite e M. Zabalza (Org.), *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 64-74). Porto: CIIIE.

Lucarelli, E. e Finkelstein, C. (2012). Presentación. In E. Lucarelli e C. Finkelstein, *Las asesorías pedagógicas universitarias* (pp. 13-20). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Lucarelli, E. e Mallet, A. M. (Org). (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógicas: estudio de casos en la UNS*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Ludke, M. e André, M. E. D. (2012). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

M

Macedo, L. (2002). Situação-problema: Forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In P. Perrenoud et al. (orgs.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 113-135). Porto Alegre: Artmed.

Machado, M. L., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B. Farhangmehr, M. e Gouveia, O. (2011). Uma Análise da Satisfação e da Motivação dos Docentes no Ensino Superior Português. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 167-181. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100011&lng=pt&tlng=pt

Mallmann, M. T. (2005). *Construindo Saberes Pedagógicos: O Uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Ava 2.0 no Ensino Superior* (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Rio Grande do Sul, Brasil.

Marques, C. S e Dario, M.L. (1992). Linguagem e Hermenêutica. *Reflexão*, 53/54, 121-125.

Masetto, M. T. (2010). *O Professor na Hora da Verdade – A prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp.

Masini, E. e Bazon, F. (2004). *Inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior*. Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Maués, O. C. (2003). Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

Meksenas, P. (2000). *Pesquisa Social e Ação Pedagógica – conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Morin, E. (2000). *Complexidade e transdisciplinaridade – A reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.

Morosini, M. C. (2006). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário*. Brasília: INEP.

Morosini, M. C. (2008). Internacionalização da educação superior de qualidade. In J. L. N. Audy e M. C. Morosini (Org.), *Inovação e qualidade na Universidade* (pp. 232-270). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M., e Pêgo, J. P. (2012). De par em par na Universidade do Porto: o potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 77-97.

N

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (Coord) (1999). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

O

Oliveira, J. F. A (2000). *Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais – o caso da Universidade Federal de Goiás* (Tese de doutorado). FE/USP, São Paulo, Brasil.

Oliven A., Bordignon L. S. e Gianezini, Q. (2010). Qualidade na Gestão e PROUNI. In M. E. D. Franco e M. C. Morosini (Org.), *Qualidade da Educação Superior: Dimensões e Indicadores* (pp. 255-265). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Oser, F. K e Baeriswyl, F. J. (2001). Choreografias of teaching: bridging instruction to teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 1031-1035). Washington: American Educational Research Association.

P

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Paz, C. D. (2010). *O desafio da formação de professores para a educação superior: o programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da Unisul (2004 – 2009)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil.

Paz, C. D., Kassick, C. N., Reynaldo, G. R. e Benedet, O. M. (2006). O Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul como Instrumento de Gestão Pedagógica. In *Anais do VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Blumenau: UFSC. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75005>

Pêgo, J. P. e Mouraz, A. (2015). De Par em Par Multidisciplinar: Um Modelo de Formação Pedagógica de Professores no Ensino Superior. In *Atas do II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015 – Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais* (pp. 185-195). Santiago: UniCV.

Pereira, J. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, 69, 109-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>

Pérez Gómez, A. I. (2000). As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In J. G. Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino* (pp. 194-212). Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pimenta, S. G. (1997). A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. In M. R. Oliveira (Org.), *Confluências e divergências entre Didática e Currículo* (pp. 153-176). Campinas: Papirus.

Pimenta, S. G. (2002). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus.

Pimenta, S. G. (2007). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (5.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Pimenta, S. G. e Anastasiou, L.G.C. (2010). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.

Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159-168. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200008>

Pinheiro, A. R. V. D. S. (2010). *De que modo os adultos aprendem-desenvolvem competências e conhecimento na área da ciência, num ambiente profissional* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Pires, L. A. (2007). *A caminho de um Ensino Superior inclusivo? A experiência e percepções dos estudantes com deficiência, estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

R

Rey, B. (2002). *As Competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.

Rios, T. A. (2010). *Ética e Competência*. São Paulo: Editora Cortez.

Rodrigues, A. (2006). *Análise de Práticas e de Necessidades de Formação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Rosa, A. I., Wagner, F., Vieira, I. L. V., Lucio, J. M. G., Ribeiro, P. M. N. e Sá, R. S. (2011). O diálogo entre o exame nacional de desempenho dos estudantes e as práticas pedagógicas nos cursos da saúde. *Cadernos Acadêmicos*, 2(2), 15-29. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/568

S

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2.ª ed., pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Sacristán J. G. (2000). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In J. Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Compreender e transformar o ensino* (4.ª ed., pp. 119-148). Porto Alegre: ArtMed.

Sanches, T. (2014). Interseções da Pedagogia Universitária com a Biblioteca: Da Pesquisa de Informação à Escrita Académica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 9-25. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_1

Santos, B. de S. (2010). *A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Saramago, J. (2010). *Democracia y universidad*. Madrid: Editorial Complutense, S. A.

Sarmiento, M., e Cerisara, A. B. (2004). *Crianças e miudos: Perspetivas socio-pedagógicas da infância e da educação*. Porto: Edições ASA.

Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (Trad. Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed.

Schwartzman, S. (1979). *Formação da Comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional/Rio de Janeiro: FINEP.

Schwartzman, S., e Balachevsky, E. (1992). *A profissão acadêmica no Brasil* (Vol. 92). São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo.

Shiroma, E. O. (2003). O eufemismo da profissionalização. In M. C. Moraes (Org.), *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente* (pp. 61-79). Rio de Janeiro: DP&A.

Silva, B. A (2008). Contrato Didático. In S. D. A. Machado (Org.). *Educação Matemática – Uma (nova) introdução* (pp. 49-75). São Paulo: EDUC.

Silva, M. G. S. (2011). *Assistência Pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

Silva, M. G. S. (2015). *Pedagogia Universitária e mudança: A reforma dos cursos de graduação pós-LDB de 1996 e suas implicações para a docência em uma instituição comunitária de Santa Catarina – Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S. e Figueira, C. (2007). Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.

SEMESP (2015). *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior. Disponível em: < convergencia.com.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf >. Acesso em: 12 de mar. de 2014.

Sordi, M. R. e Silva, M. M. (2010). O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In E. Rovai (Org.), *Competência e competências: contribuição crítica ao debate* (pp. 34-48). São Paulo: Cortez.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

T

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2.^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. e Lessard, C. (2005). *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Trindade, H. (Org.) (1999). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS.

Trindade, R. (2014). A autoaprendizagem no ensino superior e a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspectivas e questões. *Revista Lusófona de Educação*, 27(27), 43-57.

U

Unesco (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Unesco (1998). *Tendências da Educação Superior para o Século XXI: anais da Conferência Mundial do Ensino Superior, Paris, 5 a 9 de outubro de 1998*. Brasília: Unesco Brasília/CRUB/CAPES.

V

Vasconcellos, C. S. (2000). *Planejamento. Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* (7.^a Ed.). São Paulo: Libertad.

Vassoler, A. M. J. B. (2013). *Estudantes adultos do ensino superior : interações estabelecidas com os pares* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.

Vaz-Rebelo, M. P. P. V., Pessoa, M. T. R. e Barreira, C. (2010). Ser professor universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 63-82. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_3

Velho, R.S. (2003). *Ensino Superior em Santa Catarina: o público e o privado nas fundações educacionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

Vieira, F.; Gomes, Á.; Moreira, M. A.; Melo, M. do C.; Silva, J. L.; Gomes, C. A. e Albuquerque, P. B. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: um estudo na Universidade do Minho*. Braga: Editora: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/25843>

W

Wagner, F. (2009). Formação Continuada para Docência Universitária: A experiência do Campus Norte da UNISUL/SC. *Cadernos Acadêmicos*, 1(1), 27-43. Disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/3

Wagner, F. (2011). Assistência Pedagógica: uma contribuição na gestão pedagógica do ensino superior. In *Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões da Língua Portuguesa*. Disponível em <http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/05documentos.html>

Wagner, F., Lima, I. A. X. e Turnes, B. L. (2012). Monitoria universitária: a experiência da disciplina de exercícios terapêuticos do Curso de Fisioterapia. *Cadernos Acadêmicos*, 4(1), 104-116. em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Cadernos_Academicos/article/view/980

Y

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso – planejamento e métodos* (5.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Z

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario – Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (2006, 22 de março). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Conferência na Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade – 95º aniversário da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.

Zabalza M.A. (2011). Metodología docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria* 9 (3), 75-98. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4019270.pdf>

Zabalza, M. A. (2012). Documento mimeografado intitulado: (Palestra na Universidade de Vigo).

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

ABMES (2010). *Portaria Normativa Nº 40, de 19 de dezembro de 2010* [institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC]. Brasília, DF: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

ACAFE (2016). *Mapa com as Instituições de Ensino Superior da Associação Catarinense de Fundações Educacionais*. Disponível em: <http://www.acaoe.br>. Acesso em 12 de abr. de 2014.

CNE/CES (1997). *Parecer n.º 261/2006* [dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências]. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

CNE/CES (1997). *Parecer n.º 776/97 de 3 de dezembro de 1997* [orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação]. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

CNE/CES (2006). *Parecer CNE/CES n.º 261/2006* [dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

CNE/CES (2006). *Parecer do CNE/CES n.º 277/2006* [nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

CNE/CES (2006). *Resolução do CNE/CES n.º 1 e 2* [institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

CNE/CES (2007). *Resolução do CNE n.º 3, de 2 de julho de 2007* [Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

Constituição [da] Republica Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal.

DAES/INEP (2015). *Nota Técnica. DAES/INEP n.º 025/2015* [Dispõe sobre os requisitos legais e normativos elencados no instrumento de avaliação institucional externa]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Decreto n.º 2.207 de 05 de abril de 1997 [Sistema Federal de Educação, alterado pelo Decreto n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997 que regulamentou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das instituições de ensino superior]. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Decreto n.º 3.860 de 9 de julho de 2001 [alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições e define nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior]. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 [Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI]. Brasília: Ministério da Educação.

Decreto n.º 91.931, de 14 de novembro de 1985 [Crédito Suplementar para o Ministério da Educação e Cultura]. Brasília, DF: Senado Federal.

Lei n.º 5540/68. Reconhecimento Oficial: Decreto n. 60684, de 1968. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. Diário Oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 [Institui o Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior – SINAES]. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm

Lei n.º 12.688, de julho de 2012 [Reestruturação e Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)]. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Lei n.º 12.881 de 12 de novembro de 2013 [dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências]. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

MEC (2010). *Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

MEC (2010). *CONAE – Conferência Nacional de Educação*. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 26 de jun. 2012.

MEC (2013). *Questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

MEC (2013). *Avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)*. Brasília, DF: MEC/SINAES.

MEC (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, DF: MEC/INEP.

MEC (2015). *Portaria Normativa Nº 015/2011* [dispõe sobre o aditamento de contratos de financiamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e dá outras providências]. Brasília, DF: Ministério da Educação.

SESu/MEC (1997). *Edital n.º 4, de 10 de dezembro*. Brasília, DF: Secretaria do Ensino Superior/Ministério da Educação. Disponível em <http://mec.gov.br/sesu>. Acesso em 25 de nov. de 2014.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

UNISUL (1996). *Programa de Monitoria* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2000). *Programa de Promoção de Acessibilidade* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2004). *Perfil da Assistência Pedagógica* [Normativa da Instituição]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2004a). *Assistentes Pedagógicos nos cursos da UNISUL: função perfil e formas de atuação* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2004b). *Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Docentes da UNISUL: Manual*. [Normativa da Instituição]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2005a). *Diagnóstico Pedagógico dos Cursos de Graduação* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2005b). *Projeto de Pós-Graduação Lato Sensu “Docência para a Educação Superior”* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2006a). *Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2006b). *Relatório Anual do Trabalho dos Assistentes Pedagógicos (2005-2015)* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2006c). *Política de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional: Regulamento* [Normativa da Instituição]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2007). *Política de Formação Continuada da UNISUL* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2008). *Plano de Gestão (2009 a 2013)* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2010). *Programa de Formação Continuada* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2011a). *Projeto Acadêmico da Unidade de Articulação Acadêmica (UnA) Ciências da Saúde e Bem-Estar Social* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2011b). *Metodologia para a Reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2012). *Diretrizes Acadêmicas: para elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2013a). *Proposta Pedagógica de Formação Docente da UNISUL* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2013b). *Programa de Monitoria* [Normativa da Instituição]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2015). *Plano Anual de Atividades 2015* [Normativa da Instituição]. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC.

UNISUL (2015a). *Relatório Anual de Atividades* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2015b). *Balanço Social* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2015c). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

UNISUL (2015d). *Projeto Pedagógico Institucional*. In UNISUL, *Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019* [Documento Institucional]. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC.

APÊNDICES (CD)

Apêndice 1 - Instrumento de Análise das Categorias do Documento

Apêndice 2 - Guião da Entrevista

Apêndice 3 - Formulário do Questionário

Apêndice 4 - Convite para participar da pesquisa

Apêndice 5 - Instrumento de Análise das Categorias das Entrevistas

Apêndice 6 - Instrumento de Análise das Categorias dos Questionários

ANEXOS (CD)

Anexo 1 – Parecer de aprovação do Comitê de Ética da UNISUL

Anexo 2 –*Template* UNISUL – Projeto Pedagógico de Curso de Graduação

